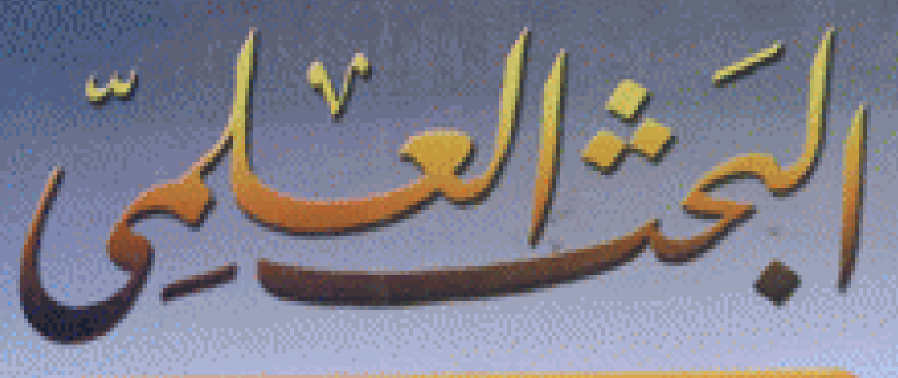
المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني



البحث العلمي

خطوات ومهارات

الأستاذ الدكتور/ عبد الرحمن سيد سليمان

عالم الكتب

البحث العلمي " خطوات ومهارات "

عبد الرحمن سيد سليمان

لغة: عربي
طبعة: 1
حجم: 24×17
عدد الصفحات: 329
مجلدات: 1



عالم الكتب 2009



فصل تمهيدي

في معنى كلمة بحث علمي

أولاً :- توجهات متباينة نحو البحث العلمي.

ثانياً :- تصنيف البحوث العلمية.

ثالثاً :- اعتبارات مهمة في البحوث التجريبية والتربوية.


MOHAMED KHATAB

فصل تمهيدي

في معنى كلمة بحث علمي

معنى البحث هو السؤال والتقصي. وتنطوى كلمة بحث على معانى عديدة، حيث يشتمل هذا المفهوم على أنشطة متنوعة ومختلفة. ومن ثم فإننا لا يمكن أن نصل إلى معنى واحد وبسيط لهذا المفهوم. وبالإمكان أن نقدم فكرة توضيحية تعد مدخلاً لبيان ما نقصده بكلمة بحث. البحث كما يذكر «ريفز» (Reaves, 1992) هو أسلوب وطريقة، ومنحى نسلكه لمحاولة تقديم إجابات عن التساؤلات المتنوعة والمتباينة بشأن العالمين الطبيعى والإجتماعي اللذين نعيش فيهما. ولا يعنى هذا التعريف أن كل الأسئلة المطروحة - بشأن هذين العالمين - يمكن الإجابة عنها عن طريق البحث. كما يعنى أيضاً أن الطرق التى نسلكها بحثاً عن هذه الإجابات لا يمكن اعتبارها جميعاً بحوث علمية بالضرورة. ولذلك فالسؤال المطروح هنا هو: ما الذى يجعل من العمل الذى نقوم به لتقديم إجابات عن الأسئلة المتعلقة بالعلم من حولنا بحثاً علمياً؟

إن أهم سمة تميز البحث العلمي عن غيره من السبل والوسائل أو الأساليب التى نسلكها لتقديم إجابات عن الأسئلة التى تثار بشأن عالمنا بما يحتوى عليه من أبعاد مادية وطبيعية واجتماعية، هى أن طريقة البحث العلمي تتسم بكونها محاولة عقلانية مقصودة، ودقيقة، ومنظمة، ومعمقة. بمعنى أننا نكون بصدد عملية تنطوى على مراحل وخطوات منظمة تنظيماً منطقياً لفهم الظواهر على حقيقتها بتقصيٍ أسبابها والكشف عن المتغيرات التى أوجدتها، وعلاقتها الإرتباطية بغيرها من الظواهر، والتنبؤ بمسارها فى الوقت الراهن وفى المستقبل. الأمر الذى يعنى أننا عندما نكون بصدد الشروع فى الإجابة عن تساؤل معين، أو البحث عن حل لمشكلة محددة، فإننا نصمم فى ذهننا تصوراً معيناً لخطوات منظمة يتعين القيام بها.

وحين نقوم بجمع البيانات والمعلومات من مصادر عديدة نتوقع حال التعامل العقلى معها، أنها ستقودنا إلى تقديم أجابة أو عدة إجابات عن السؤال ا لمطروح، أو تقديم حل للمشكلة التى نواجهها، ثم نقوم بعد ذلك بتصنيف وتنظيم هذه البيانات والمعلومات والكشف عن علاقاتها وارتباطاتها بطريقة عقلانية ومنطقية، وهذا هو المعنى الأساسى للبحث: إنه طريقة عقلانية، مقصودة، ومنظمة، ودقيقة، ومعمقة، للإجابة عن الأسئلة ذات الصلة بالعالم من حولنا، أو لحل المشكلات التى تواجهنا فى هذا العالم.

ومن شأن هذه الطريقة أو البحث العلمى أن ينتج ويقدم لنا معرفة علمية قابلة للاستخدام ا لاجتماعى، وتمكننا من التعامل بكفاءة واقتدار مع العالم المحيط بنا من حيث فهم ظواهر الطبيعة، والظواهر الاجتماعية، والتنبؤ بمساراتها، وضبطها، والسيطرة عليها، بما يحقق سعادة الإنسان، ورفاهيته، وأزدهاره وتقدمه. (لمزيد من التفاصيل عن البحث العلمى من حيث الماهية والأنماط الأساسية، يمكن الرجوع إلى: عبد الله شلبى، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من أهمية البحث العلمى فى كافة مناحى حياتنا، إلا أن الاشخاص يقفون أمام عملية البحث العلمى مواقف متباينة.

أولاً: توجهات متباينة نحو البحث العلمى:

على الر غم من أن الأفراد العاديين يعتمدون فى معيشتهم اعتماداً يكاد يكون كاملاً على كل ما يقدمه العلم من نظريات وعلى كل ما تقدمه التكنولوجيا من منتجات أصبحت من الضروريات إلى الدرجة التى يمكن معها القول أنه لا يمكن الاستغناء عنها إلا أن الكثيرين لا يزالون لا يقدرون قيمة البحث العلمى وعلاقته بحياتهم، وبناء على ذلك نشأت لديهم، عن غير وعى – توجهات متباينة نحو البحث العلمى وبالتالى نحو الباحثين فى مجالات العلم المختلفة. ومن بين هذه التوجيهات ما يلى:

١- مقاومة البحث العلمي خوفاً من فقدان مصالح خاصة:

ذلك أن هناك بعض الأفراد، وأيضاً بعض الجماعات التى لا يود أفرادها أن يغير العلماء الباحثين من أنماط التفكير وأنماط ا لسلوك التقليدية، لا لشيء إلا خوفاً على مصالحهم الخاصة المرتبطة بالوضع القائم، أو تشككاً فى الأفكار والتطورات الجديدة. ونظراً إلى أن التغير - بالنسبة - لهم يعد أمراً غير ضرورى، بل وغير مرغوب فيه، فإنهم يقاومون بعنف الباحثين الذين يقدمون أفكاراً أو إبتكارات تختلف إلى حد بعيد عن الأفكار أو العادات السائدة.

٢- السخرية من البحث العلمي تمسكاً بالوضع القائم ورفضاً لتحقيق المزيد من التقدم:

ذلك أنه من وجهة نظر بعض الأفراد والجماعات أنه ليس فى الإمكان أبدع مما كان. ولذلك يسخر بعض الناس من جهود المشتغلين بالبحث العلمي، بدافع من الجمود أو الجهل، أو الإيمان باستحالة تحقيق قدر أكبر من التقدم فى المعرفة، وينظرون إلى الباحثين والمبتكرين على أنهم أفراد على قدر من الغرابة فى ا لسلوك يعبثون في صبر بفئران التجارب، أو المواد الكيمائية أو يضيعون وقتهم فى قراءة الكتب وتأليفها، بدلاً من أن يواجهوا مشكلات الحياة اليومية والعملّية. لقد اقتنع هؤلاء الساخرون والناقدون بأن كل الاكتشافات المهمة، قد تم التوصل إليها، وانتهى الأمر منها، ويعتقدون أن العلماء يشغلون أنفسهم - أو بمعنى آخر يضيعون وقتهم - فى بحوث ودراسات يغلب عليها ما يمكن تسميته بالرفاهية العلمية، ويعظمون ما يقدمون به من أعمال فى تقارير تمتلئ بالرطانة الفنية، وتلال من الجداول والإحصائيات، كما يتجرأ بعضهم على العلماء متهمين إياهم بأنهم يخرجون على مجتمعاتهم بين الحين والآخر بنظريات مبتدعة لا فائدة منها، ولا جدوى من اتباعها، وكان الأجدر بهم اتبا ع الأساليب الحسنة القديمة التى ترجع إلى أيام الزمن الطيب القديم الجميل.

٣- تقديس البحث العلمي والشطط في احترام الباحثين والعلماء:

وهذه النقطة ترتبط عكسياً بسابقتها، بمعنى أن الاستهزاء بالبحث العلمي أو كتب ا لبحث العلمي ليس هما العاملين المسؤولين وحدهما عن إعاقة التقدم في المجتمعات، بل إن الإعجاب المفرط الذى قد يصل إلى الافتتان بالعلماء قد يؤدى إلى نفس النتيجة. ذلك أن بعض المربين، وطائفة أخرى من الناس يضعون البحث العلمي والبا حثين في برج عاجي وينظرون إليهم نظرة تقديس لا نظرة تقدير وإكبار! فهم يؤمنون بأن العلماء عباقرة موهوبون، ويرون العلماء صنف آخر من البشر، ينهمكون في العمل ساعات مضنية، ويستخدمون أساليب معقدة لا يستطيع العاديون من البشر أو عامة الناس أن يفهموها أبدا ولذلك نراهم يقفون في خشوع تام أمام العلم، والعلماء، ويسلمون بكافة نتائج البحث العلمي، ويقبلونها على أنها حلول ثورية تسبق عصرها ويمكن الاعتماد عليها في معالجة المشكلات التي تواجههم، ويتلقون بحماس شديد كل عقار في مجال الطب، وكل آلة في مجال الهندسة، وكل علاج جديد يطرح في الأسواق. ونرى طائفة من الناس ورجال الأعمال الأغنياء الموسرين يتبرعون بكرم مبالغ فيه لأى مشروع موسوم بلفظ البحث العلمي. كما نرى نفر من البشر يتلقفون - دون تردد - كل ما يلقيه إليهم المشتغلون بالبحث، فيتبنون النظريات الجديدة، ويتقبلونها بشوق ويطبقونها دون إبطاء سواء فهموا مغزاها أم لا، سعياً وطمعاً في أن يلقبوا بالمتقدمين. ويخلصون إلى نتيجة مؤداها أن أى شئ يقال عنه أنه ثمرة بحث، فهو شئ صالح ومملوء بالخير، متجاهلين كل ما ينبغي مراعاته من الحذر والنقد.

٤- تفضيل البحوث التطبيقية على البحوث النظرية:

وهناك توجه واضح بين الكثير من عامة الناس يتلخص في أنهم يميلون إلى تفضيل بعض أنواع البحوث على غيرها.. فيرى معظمهم فائدة كبرى للبحوث التطبيقية التي تقدم لهم نتائج عملية ومباشرة ونافعة، مثل اختراع مصل، أو

تعديل في أجهزة التلفاز أو ابتكار مُعْين سمعي بمواصفات جديدة، إلا أنهم يكونون أقل تحمساً في تأييد البحوث النظرية أو البحوث الأساسية البحتة التي تجاهد لكشف أسرار مهمة في هذا الكون. فقد نجد أن كثيراً من الناس يتبرعون بسخاء - مثلاً - لبرنامج بحث علمي للتوصل إلى دواء ناجح لعلاج السرطان، أو لاكتشاف دواء جديد لعلاج مرض نقص المناعة (الإيدز). في حين نجدهم يحجمون عن التبرع لبحث علمي أساسي عن نمو الخلايا، أو استراتيجية جديدة لتعليم فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها من وجهة نظرهم لا تتضمن تقديم نتائج ذات قيمة اجتماعية واقتصادية مباشرة، أن دراسة نمو الخلايا قد تلقي ضوءاً، ليس على مستوى مكافحة السرطان فحسب، بل والكثير من الأمراض الوراثية الأخرى.

ومثل ذلك يقال عن تقديم استراتيجية جديدة لتعليم إحدى فئات الإعاقة، فقد تؤدي هذه الاستراتيجية إلى تحسين أوضاع كثيرة من أفراد هذه الفئات، بل قد يمتد تأثيرها إلى غيرها من الفئات. غير أن الحصول على تأييد الناس للبحوث النظرية أمر يصعب تحقيقه. رغم أن هذه البحوث قد تؤدي في النهاية إلى نتائج أكثر فائدة من البحوث التطبيقية. ذلك أن الأفراد العاديين من المواطنين لا يدركون بسهولة كيف تستطيع البحوث النظرية أو البحتة أن تحسن أمور معيشتهم.

٥- تفضيل البحوث الطبيعية على البحوث الاجتماعية:

على الرغم من أن كثيراً من المجتمعات بذلت جهوداً كبيرة لدعم ومساندة البحوث في مجال العلوم التطبيقية، إلا أنها تبذل نفس القدر من الجهود لدعم ومساندة البحوث في مجال العلوم الاجتماعية. وعلى الجانب الآخر، نجد أن كثيراً من الأفراد العاديين يقبلون التغيير في مجالات الدراسات الطبيعية والتطبيقات التكنولوجية في حين نجدهم يترددون في تغيير تنظيماتهم أو نظمهم الاجتماعية. فالمواطنون العاديون الذين يسارعون إلى العلماء طلباً للمساعدة في حل

المشكلات ذات الصلة بميدان الصناعة، نجدهم يعتمدون على الجهود ا لذاتية، والمحاولة والخطأ في تطوير الأوضاع التعليمية.

والمسؤولون العسكريون الذين لا يفكرون لحظة واحدة في الاعتماد على بقايا معدات الحروب السابقة في الدفاع عن أوطانهم، يزعمون أن التربويين قادرون على حل كل المشكلات التربوية بالرجوع إلى أساليب كانت متبعة في فترات تاريخية سابقة فهي مشكلات قديمة. وبينما يضاعف العاملون في ميدان الصناعة، والعاملون في ميدان السياسة المبالغ المالية التي ينفقونها على البحوث والدراسات لانتاج المزيد من أجهزة وأدوات تحقق الرفاهية والأسلحة الأكثر قدره على التدمير الشامل، فإنهم لا يهتمون بنفس الدرجة بتوفير الاعتمادات المالية والميزانيات لإجراء البحوث والدراسات التربوية. ومن هنا يرى البعض أن البحث عن طرق أفضل لتنمية قدرات واستعدادات الأطفال لا تحظى بمثل الاهتمام الذى يحظى به صنع موديل (نموذج) جديد لإحدى ماركات السيارات. وهكذا يمكن القول أنه في حين أن اتجاه المجتمعات حيال البحوث الطبيعية والتطبيقية أو من الناحية التكنولوجية يسعى إلى امتلاك الطاقة النووية لاستخدامها سلمياً، فإن نفس هذه المجتمعات من حيث الاهتمام بالجوانب التربوية لا تزال تعيش ثقافة عصر عربات تجرها الخيول !

أما بعد:

فإن جهل الأفراد العاديين والبسطاء من الناس بطبيعة البحث العلمي وأهميته وأهدافه أدت إلى نشأة كثير من التوجهات غير المرغوب فيها نحو العلم. ومن هنا يتعين على المسئولين في كافة المجالات وعلى مختلف الأصعدة أن يسعوا إلى تحقيق فهم أفضل لما يقدمه البحث العلمي. ذلك أنه إذا ظل أفراد المجتمع العاديين على جهلهم بفوائد البحث العلمي، فالاحتمال الأكبر أن يكونوا عقبة كؤود في سبيل تحقيق التقدم، ومن ثم يهددون مسيرة تحقيق أية نهضة.

ومن هنا يتعين القول أن تقدير العلم – في ظل وجود اتجاهات خاطئة نحو

البحث العلمي على النحو الذى أشرنا إليها آنفاً - لا يمكن أن يظل ميزة يختص بها ا لصفوة من المثقفين ومن الباحثين العلميين. وسوف يصبح لدى الأفراد فى المجتمعات رغبة شديدة فى تحمل المسئولية اللازمة للنهوض بالبحث العلمى، إذا توفر لهم من المعرفة بالبحث العلمى ما يجعلهم يدركون العلاقة بينه وبين تحقيق المصالح العامة لهم.

ومن ناحية أخرى ينبغى لفت الانتباه إلى أنه كلما أدرك المواطنون العاديون قيمة العلم والبحث العلمى والباحثون العلميون، فإنهم سوف يعرفون حق المعرفة، أن تحقيق التقدم لمجتمعهم لن يكون على نحو آلى وتلقائى، وإنما هو أمر يتحقق بالبحث الجاد عن حلول للمشكلات التى يعانون منها. ولهذا يتعين على هؤلاء أن يصروا على ا لإفادة من طاقات وإمكانات واستعدادات وقدرات الشباب المتفوق علمياً ودراسياً للاشتغال فى ميادين البحث العلمى المختلفة. وأن يوفروا لهذه النخبة من شباب الباحثين تدريباً أفضل. وأن يمنحوا للعلماء كل ما يستحقونه من إكبار.

وفى المقابل، يتعين أن يدرك المسئولون أو من يتحملوا مسؤوليات إصدار القرارات أنه من الضرورى أيضاً تشجيع البحوث التربوية إلى جانب تشجيعهم للبحوث فى ميدان العلوم الطبيعية، والبحوث النظرية، والبحوث الأساسية إلى جانب البحوث التطبيقية، وأن يقفوا فى مواجهة الهيئات الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية أو غيرها التى تحد من حرية العلماء فى إجراء البحوث، كما يجب أن يكون حق هؤلاء البا حثون فى وضع التراث القائم من المعرفة موضع التساؤل مكفول. وفى نفس الوقت يجب ألا يسمح هؤلاء المسؤولون لأى أفراد أو منظمات أن تنحرف بأهداف وغايات البحث العلمى فتمنح لنفسها حق الحصول على نتائج تخدم أغراضها الخاصة. وفى ضوء كل ما سبق سوف يقوم هؤلاء المواطنون بتقويم النظريات الجديدة والاختراعات الحديثة لكى يقرروا ما إذا كانت تلك النظريات والمخترعات قائمة على أساس علمى أم لا، عوضاً عن الإنقياد وراء

ما تزعمه لنفسها من خصائص، وهذا سوف يؤدى بدوره إلى أن يسارعوا إلى تطبيق كل تقدم تحرزه المعرفة فى حياتهم اليومية، بدلاً من تجاهل النتائج الموثوق بها للبحوث العلمية، أو إبقاء النظريات العلمية حبيسة المعامل، وإبقاء البحوث والنظريات التربوية والنفسية والاجتماعية رهينة الرفوف فى المكتبات.

ثانياً: تصنيف البحوث العلمية:

هناك أكثر من أساس يمكن أن نقيم عليه تصنيفات البحوث العلمية، ذلك أننا يمكن تصنيف البحوث العلمية على أساس الظاهرات التى تدرسها إلى ثلاث أنماط فرعية هى : البحوث الطبيعية، والبحوث البيولوجية وا لبحوث الاجتماعية. وحقيقة الأمر أننا لا نستطيع الفصل التام بين هذه الأنماط، فقد تكون هناك بحوثاً ودراسات طبيعية بيولوجية، وبحوثاً اجتماعية بيولوجية.

إلا أن الكتابات المتخصصة قد تختصر هذا التصنيف الثلاثى إلى نمطين رئيسيين هما: البحوث الطبيعية والبحوث السلوكية، ويدخل تحت هذا النمط الأخير - أعنى البحوث السلوكية - البحوث التربوية والنفسّية. وفى مجالات البحوث التربوية والنفسية يمكن الإشارة إلى تصنيفين ينظر إليهما على أنهما من أكثر التصنيفات شيوعاً واستخداماً، وبوجه خاص فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية وهما:

أ- تصنيف البحوث العلمية فى ضوء طبيعتها والدافع إلى القيام بها:

وتحت هذا التصنيف يوجد نمطان فرعيان هما:

النمط الأول: البحوث الأساسية أو البحتة.

النمط الثاني: البحوث التطبيقية.

أما البحوث الأساسية أو البحتة Pure or basic research والتى تسمى أيضاً البحوث النظرية [١] فإنها تشير إلى أنواع النشاط العلمى الذى يكون غرضه المباشر والقريب هو التوصل إلى حقائق وتعميمات وقوانين علمية محققة. وأما

الغرض البعيد أو النهائي فهو تكوين نظام معين من الحقائق والقوانين والمفاهيم والعلاقات والنظريات العلمية. ومن الواضح أن هذا النمط من البحوث يهتم باكتشاف حقائق ونظريات علمية جديدة، وهو بذلك يسهم في نمو المعرفة العلمية، وفي تحقيق فهم أشمل لها، بصرف النظر عن الاهتمام بالتطبيقات العملية لهذه المعرفة العلمية.

أما ا لبحوث التطبيقية Applied Research فهي تشير إلى أنواع النشاط العلمي الذي يكون الغرض الأساسي والمباشر منه تطبيق المعرفة العلمية المتوفرة أو التوصل إلى معرفة لها قيمتها وفائدتها العملية في حل بعض المشكلات الملحة.

ولا يقصد من الحلول والمعرفة العلمية في البحوث التطبيقية أن تكون مطلقة أو أبدية، وإنما هي معرفة وحلول تسهم في إيجاد حلول لمشكلات ملحة خاصة وهي قابلة للتعديل والتطوير.

وهكذا يمكت القول أن هذا النمط من البحوث له قيمته في حل المشكلات الميدانية، وتطوير أساليب العمل، وإنتاجيته في المجالات التطبيقية كالتربية والتعليم، والصناعة، والزراعة، والتجارة وإدارة الأعمال وغيرها.

ب- تصنيف البحوث العلمية في ضوء منهجية البحث والأساليب المستخدمة فيها:

وتحت هذا التصنيف يوجد ثلاثة أنماط فرعيّة هي:

النمط الأول: البحوث الوصفية

النمط الثاني: البحوث التاريخية.

النمط الثالث: البحوث التجريبية.

أما البحوث الوصفية فهي تهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف ا لظروف الخاصة بها،

وتقرير حالتها كما توجد عليه فى الواقع، وتشمل البحوث الوصفية أنماطاً فرعية متعددة تشمل الدراسات المسحية، ودراسات الحالة، ودراسات النمو ، أو الدراسات التطورية. وفى كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية عند حد الوصف، أو التشخيص الوصفى، وإنما تهتم كذلك بتقرير ما ينبغى أن تكون عليه الأشياء والظواهر التى يتناولها البحث، وذلك فى ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التى يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التى ينبغى أن تكون عليها فى ضوء المعايير أو القيم. وهذه البحوث تسمى البحوث الوصفية أو التقويمية. Normative or Evaluative Research .

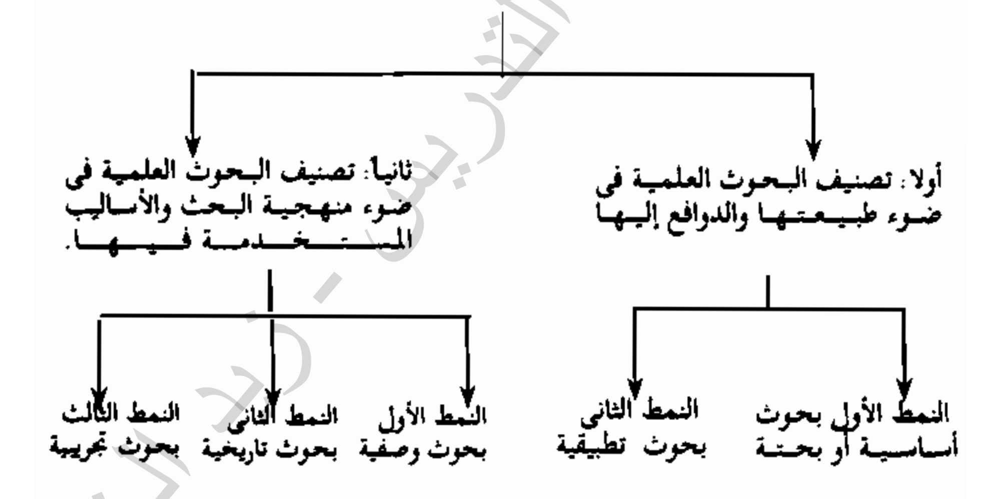
ومما يجدر ذكره أنه يستخدم لجمع البيانات والمعلومات فى أنماط البحوث الوصفية أساليب ووسائل متعددة مثل الملاحظة، والمقابلة، والاختبارات، والاستفتاءات، والمقاييس المتدرجة.

وأما البحوث التاريخية: Histoeical Research فهى أيضاً لها طبيعتها الوصفية، فهى تصف، وتسجل الأحداث والوقائع التى جرت وتمت فى الماضى. لكنها لا تقف عند مجرد الوصف والتأريخ لمعرفة الماضى وحسب، وإنما تتضمن تحليلاً وتفسيراً للماضى بغية اكتشاف تعميمات تساعدنا على فهم الحاضر، بل والتنبؤ بأشياء وأحداث فى المستقبل. ويركز البحث التاريخى عادة على التغير والنمو والتطور فى الأفكار والاتجاهات والممارسات لدى الأفراد أو الجماعات، أو المؤسسات الاجتماعية المختلفة ويستخدم الباحث التاريخى نوعين من المصادر للحصول على المادة العلمية وهما المصادر الأولية والمصادر الثانوية، وهويبذل أقصى جهده للحصول على هذه المادة من مصادرها الأولية كلما أمكن ذلك.

وأما ا لبحوث التجريبية فهى التى تبحث المشكلات والظواهر على أساس من المنهج التجريبى، أو منهج البحث العلمى القائم على الملاحظة، وفرض الفروض، والتجربة الدقيقة المضبوطة للتحقق من صحة هذه الفروض. ولعل أهم ما تتميز به البحوث التجريبية على غيرها من أنماط البحوث الوصفية والتاريخية

هو كفاية الضبط للمتغيرات، والتحكم فيها عن قصد من جانب الباحث. وتعتبر التجربة العلمية مصدراً رئيسياً للوصول إلى النتائج أو الحلول بالنسبة للمشكلات التي يدرسها البحث التجريبي، ولكن في نفس الوقت تستخدم المصادر الأخرى في الحصول على البيانات والمعلومات التي يحتاج إليها الباحث بعد أن يخضعها الباحث للفحص الدقيق، والتحقق، من صحتها، وموضوعيتها. والشكل التالي يلخص تصنيفات البحوث العلمية (لمزيد من التفاصيل عن مناهج البحث في المجالات التربوية النفسية والاجتماعية وفي ميدان التربية الخاصة يمكن الرجوع إلى: عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٨). مناهج البحث القاهرة: الناشر (المؤلف).

تصنيفات البحوث العلمية



شكل رقم (١ - ١) يلخص تصنيفات البحوث العلمية

ثالثاً: إعتبارات مهمة فى البحوث التجريبية والتربوية:

سبقت الإشارة إلى أن المنهج التجريبي يعتبر أدق أنواع المناهج وأكفأها فى التوصل إلى نتائج دقيقة يوثق بها، ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة لعل من أهمها:

أ) أنه يسمح بتكرار التجربة تحت شروط موحدة (أو واحدة) مما يتيح للباحث أن يجمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من باحث، وهذا يساعد فى التحقق من ثبات النتائ‌ج وصدقها.

ب) أنه يتيح للباحث أن يُحدث أو يدخل تغييراً عن قصد، وعلى نحو منظم متغيراً معيناً وهو المتغير التجريبي أو المستقل ليرى تأثيره على متغير آخر هو المتغير التابع، وذلك مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى. وبناءً على ذلك يمكن للباحث أن يدرس العلاقات العلية أو السببية بين متغيرات الظاهرة بصورة أدق عما لو اتبع المنهج الوصفى، أو التاريخى.

ولقد ترتب على ذلك، أن الباحثين فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية يحاولون اتباع هذا المنهج التجريبي فى دراسة الظاهرات التى تقع فى مجالات تخصصاتهم، غير أن هناك صعوبات تواجههم، وتتطلب بذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق متطلبات هذا المنهج فى دراساتهم الميدانية. ومن أمثلة هذه الصعوبات ما يلى:

(١) أنه لما كانت المدارس عادة لا تهدف رسالتها التعليمية فى الأساس إلى إجراء التجارب والبحوث التربوية، فإنه من المتوقع أن يصادف أى باحث صعوبات إدارية، وتنظيمية، تحول دون استخدامه لبعض التعليمات التجريبية وأساليب الضبط التى سبقت الإشارة إليها، وللتغلب على مثل هذه الصعوبة، فى بعض النظم التعليمية تنشأ مدرسة تجريبية، أو أكثر حيث تجرى فيها التجارب العديدة على ما يستحدث فى المجال التربوى من أدوات تجريبية وأساليب وطرق للتدريس.

(٢) أن النتائج التى يتم التوصل إليها عن طريق التجريب التربوى، لا تقتصر

على أفراد التجربة فحسب، لكنها تنسحب على مجموعة أو جماعات أكبر من العينة موضوع الدراسة، ولذلك فما لم تكن العينة فى التجربة ممثلة للمجتمع الأصل المراد تطبيق النتائج أو تعميمها عليه، فإن الباحث يتعين عليه توخى الحذر في تعميم نتائج بحثه أو دراسته.

(٣) أن هناك صعوبات سوف تعترض الباحث فى ضبط المتغيرات فى الدراسة والتجارب التربوية التى تجرى على التلاميذ فى الأحوال العادية بسبب طبيعة تقسيم التلاميذ وتوزيعهم على الفصول والصفوف. غير أن الباحث يستطيع أن يتغلب على كثير من الصعوبات باستخدام أساليب إحصائية مثل الاختيار العشوائى، والمربع اللاتينى، وتحليل التباين وتحليل التباين المصاحب، والارتباط الجزئى، والارتباط المتعدد، وغير ذلك من الأساليب الإحصائية المناسبة.

(٤) أن المتغيرات التجريبية فى البحوث التربوية عادة ما تتضمن استخدام طرق وأدوات، أو وسائل تعليمية معينة لبيان فاعليتها التعليمية والمفاضلة فيما بينها. وذلك قد يخلق أمام الباحث صعوبات مؤداها أن فاعلية أية طريقة أو وسيلة يصعب إرجاعها إلى عامل واحد، لأن الظاهرات التربوية والنفسية والاجتماعية ظاهرات معقدة، متعددة العوامل تحكمها العلية (السببية) الشبكية، أكثر مما تحكمها العلية (السببية) الخطية، أو العلاقة البسيطة بين متغيرين. وهذا ما ينبغى أن يضعه الباحث فى اعتباره، عند تفسير نتائج تجربته، خاصة فيما يتصل بتأثير أو فعالية العامل التجريبى.

(٥) يتعين على الباحث فى المجال التربوى أن يراعى فى تصميمه التجريبى وأيضاً فى تنفيذ هذا التصميم استخدام ظروف للتجربة تقترب إلى حد كبير من الواقع التربوى العادى حتى يكون لنتائجها قابلية أكثر للتعميم والتطبيق. وفى حالة إجراء التجربة تحت ظروف مصطنعة لا تمثل الواقع التربوى، فإن نتائجها فى مثل هذه الحالة لا تكونه صالحة للتطبيق فى ظروف حجرات الدرا سة العادية.

(٦) أنه نظراً إلى أن النتائج أو التعميمات ا لتى يتوصل إليها الباحث فى

البحث التجريبي التربوى تعتمد على استخدام وسائل محددة للقياس مثل الاختبارات فإنه يتعين على الباحث مراعاة الدقة والصحة والصدق والثبات والموضوعية في إعداد مثل هذه الأدوات، واستخدامها لأغراض البحث حتى تأتي النتائج صائبة وحقيقية تستحق الاعتماد عليها من الناحية المنهجية في البحث. وهذا يتطلب من الباحث أن يحقق لأدوات بحثه الشروط التي ينبغي أن تتوفر في أداة ا لقياس الجيدة: (انظر : جابر عبد الحميد وخيرى كاظم، ١٩٨٥ : ٢٣٢ -٢٣٣).

رابعاً: بعض صعوبات استخدام المنهج التجريبي فى البحوث والدراسات النفسية والتربوية:

بالرغم من أهمية المنهج التجريبي فى مجال البحوث النفسية والتربوية نظراً لأنه أفضل المناهج البحث التي تفحص العلاقات السببية بين المتغيرات، والتي تسهم في الحصول على تفسيرات جيدة للظواهر التي تطبق عليها؛ فإن هناك عدة صعوبات تواجه الباحث عند استخدام هذا المنهج في المجالات النفسية والتربوية. وتتواتر في الكتابات ذات الصلة الإشارة إلى الصعوبات الخمس التالية:

الأولى:- أن الموقف التجريبي يؤثر على سلوك المفحوصين مما قد يفقدهم التلقائية في التصرف.

الثانية: أن البيئة التجريبية التي يتم ضبطها معملياً تعتبر بيئة اصطناعية، مما قد يؤثر بشكل أو بآخر - على استجابات المفحوصين.

الثالثة: أن الإنتقاء العشوائي للمفحوصيين في مجموعات المعالجة، قد يؤثر بالسلب على استجاباتهم، خاصة إذا كان يتعيّن على المفحوص أن ينضم إلى مجموعة لا يرغب في الأنتساب إليها.

الرابعة: أن الإجراءات التجريبية التي يتبعها ا لباحث قد تجعل بعض المفحوصيين يعتقدون أن عليهم أن يتصرفوا بطريقة معينة .

الخامسة: أن توقعات الباحث قد تؤثر على نتائج التجربة.

الفصل الأول

حول خطة البحث

- تمهيد.

أولاً: تعريف خطة البحث وأهدافها.

ثانيا: مصادر فكرة البحث.

ثالثاً: مصادر البيانات والمعلومات في مجال البحوث والدراسات العلمية.

- كلمة ختامية حول خطة البحث.

الفصل الأول

حول خطة البحث

تمهيد

بعد أن يفرغ الطلاب والطالبات المقيدون للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه من الدبلومات التمهيدية المقررة، ويحققون فيها نجاحاً وفق التقديرات العلمية المطلوبة. وبعد أن يحدد الطالب منهم مشكلة معينة لدراستها، ويختار أستاذاً مشرفاً على بحثه، يطلب إليه الأستاذ المشرف أو الاساتذة المشرفون عادة- أن يقدم فكرة بحثه، ثم قراءاته عنها، ثم خطة مقترحة للبحث يوضح فيها المشكلة والخطوا ت، والأساليب التي سوف يتبعها في دراسة هذه المشكلة. وهذه الإجراءات أساسية ومهمة في طريق طويل للقيام بالبحث ليست بالشئ البسيط الهين دائماً، وليست هي أيضاً - بالمهمة التي يمكن الانتهاء منها بين عشية وضحاها. ذلك أن خطة البحث ليست مجرد كتابة عدد معين من الصفحات وحسب، وإنما هي أولاً وقبل كل شئ مهمة تحتاج إلى إعمال الفكر، والتروي في التفكير، ونفاذ في رؤية المشكلة ومجالها وأهميتها، وقدرة من جانب الباحث على رسم إطار عام واستخدام أساليب منهجية وفنية لدراسة المشكلة والتوصل إلى حلول لها.

وبقدر ما تستند الخطة إلى مثل هذه القدرات والمهارات واتقان الوسائل والأساليب تأتي في شكل دقيق ومنظم. وهذا يساعد البا حث على حسن مناقشتها وتوضيحها وتنفيذها. ومع ذلك، فإن الباحث قد يدخل بعض التعديلات والتغييرات على خطة بحثه في ضوء ما ينبثق من أفكار وملاحظات وتوجيهات معينة خلال مناقشتها والقراءة الناقدة لها من جانب المشرف أو غيره

من الاساتذة الذين يعرض عليهم خطة بحثه، وكذلك من جانب زملاء له في أثناء انعقاد حلقات الدرا سات العليا (السيمنار). ويتعين على الباحث - في كل الأحوال - ألا يضجر بمثل هذه الأفكار وتلك الملاحظات حتى ولو كانت مخالفة لوجهة نظره، لأنه - من المفترض - أن يكون الدافع الأساسي لها هو الحبكة العلمية لخطة بحثه وسعياً إلى تحقيق مزيد من الوضوح والإتقان لعناصرها ومكوناتها.

ويذكر العديد من الباحثين أنه من الضروري أن يتوفر في خطة البحث أربعة شروط أساسية هي:

الأول ـ أن تكون الخطة موجزة، ومُحدّدة، وواضحة.

الثاني ـ أن تستند إلى إطلاع واسع، وقراءة مُعمقة في البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالتخصص؛ بوجه عام، وبموضوع البحث بوجه خاص.

الثالث ـ أن توجد وحدة عضوية بين عناصر الخطة، وتتحقق الوحدة العضوية بين عناصر الخطة عن طريق:

ـ ترتيب عناصر الخطة ترتيباً منطقياً، أي يوضع كل عنصر مكانه؛ فلايتم تأخير عُنصر كان ينبغي تقديمه، ولا يتم تقديم عنصر كان ينبغي تأخيره.

ـ وجود ترابط بين عناصر الخطة، لتمثل وحدة متكاملة.

الرابع ـ أن ترتبط إجراءات البحث، المحددة في الخطة، إرتباطاً مباشراً بمشكلة البحث، وتسعى إلى حلها؛ عن طريق الإجابة عن تساؤلاتها، والتحقق من صحة فروضها.

أولاً: تعريف خطة البحث وأهدافها:

أ- التعريف

يُعرف «يوسف العنيزي وآخرون» (١٩٩٩: ٢٣١ ـ ٢٣٢) خطة البحث بأنها

الخطوط العامة التي يهتدى بها الباحث عند تنفيذه لبحثه، ومعنى ذلك أنه من الأهمية بمكان أن يوجد لدى الباحث تصور عن موضوع بحثه، ومشكلة البحث، وتساؤلاته وحدوده، وأهدافه، وأهميته، وفروضه، واطلاعه على الدراسات السابقة المرتبطة، وأن يضع الباحث حدوداً لبحثه، وأن يختار عينة البحث ومنهجه، وأن يحدد إجراءات (خطوات) تنفيذ البحث.

إن خطة البحث ـ من وجهة نظر العنيزى وزملائه ـ تشبه «البوصلة» التي يدرك بها السائر إلى أين يسير، ويحدد مسيرته عن طريق الإسترشاد بها، لذلك كان إعداد الباحث مخططاً لبحثه أمراً في غاية الأهميّة، وعلى قدر الجهد المبذول في هذه الخطة يكون النجاح؛ فكثير من المعوقات التى تواجة الباحث مبدؤها وسببها التسرع في تنفيذ البحث قبل أن تتضح الفكرة في ذهن الباحث، وتبرز المشكلة أمامه، وقبل أن تستوى خطة البحث على سوقها.

ويعرف «بشير الرشيدى» (٢٠٠٠ : ١٣٨) خطة البحث بوجه عام على أنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يتم اتباعها وتوظيفها لتحقيق هدف محدد خلال فترة زمنية محددة. وفى مجال البحث العلمي، فإن خطة البحث ما هي إلا مجموعة الإجراءات والأساليب التي يحددها الباحث بما يمكنه من إنجاز البحث خلال الفترة الزمنية المحددة ويذكر «حسن عبد العال» (٢٠٠٤ : ٦٨) أن خطة البحث هي وصف تفصيلي للدراسة المقترحة التي صممت لبحث مشكلة معينة، وأن الخطة تتضمن تسويغاً للفرض الذى يوضع موضع الأختبار، وعرضاً مفصلاً للخطوات التي سوف يتبعها الباحث لجمع البيانات وتحليلها، وجدولاً زمنياً لكل خطوة أساسية من خطوات البحث حسب تقدير الباحث. وتوضع خطةالبحث قبل البدء في الدراسة. وهي عبارة عن تقرير يعطى صورة وافية عن مشكلة البحث، وعادة ما تتم الخطة بعد مراجعة الدراسات السابقة.

ب) الأهداف:

يمكن القول أن خطة البحث، أى بحث، تسعى إلى تحقيق عدة أهداف مهمة لعل من أهمها ما يلي:

الأول: أنها تدفع الباحث إلى التفكير فى كل جانب من جوانب دراسته وأن كتابة الباحث للخطة يدفعه دفعاً إلى التفكير فى نواح يمكن أن يكون قد أغفلها قبل كتابته لخطة البحث.

الثانى: أن الخطة المكتوبة تجعل من السهل تقويمها من جانب الآخرين، ومن جانب الباحث أيضاً. كما أن الخطة المكتوبة تتيح للآخرين أن يتعرفوا على نقاط القصور فى الخطة، فضلاً عن تقديم مقترحاتهم لتحسين ا لدر اسة وإخراجها على النحو الذى يتناسب مع الجهد الذى يبذله الباحث.

الثالث: أن الخطة تزود الباحث بدليل للقيام بالبحث وتنفيذه. ذلك أن الباحث يحتاج إلى التفكير كى يتوصل إلى إجراءات مفصلة، ثم يتبعها بعد ذلك.

الرابع: أن الخطة - حين تكتب بشكل جيد - توفر وقت ا لباحث، وتقلل من احتمالات التعرض للخطأ. ومعظم الصعوبات والعقبات التى تحدث أثناء إجراء البحوث والدراسات، كان من الممكن للباحث أن يتجنبها مع التخطيط السليم.

ثانياً: مصادر فكرة البحث:

يقصد بفكرة البحث الموضوع الذى يتصدى الباحث لدراسته، ويذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤ : ٧) أن فكرة البحث تنبع من عدة مصادر، بعضها المشكلات العملية، أو الحياتية، التى تواجه الباحث فى حياته، أو دراسته، أو مهنته، أو المشكلات التى تواجه مجتمعه المحلى أو القومى. ويضاف إلى المشكلات كمصدر من مصادر الأفكار البحثية، القراءات التى أتيح أيضا للباحث الاطلاع عليها.

والسؤال الذى يطرحه السياق هو: ما المقصود بالقراءات التى أتيح للباحث الحصول عليها؟

والإجابة هى أن القراءات يقصد بها هنا آراء العلماء، والقوانين العلمية، والنظريات، والأطر النظرية.

أما آراء العلماء فهي وجهات نظرهم المتباينة حول موضوع معين. وأما النظريات والأطر النظرية فهي المدارس العلمية التي قد يتبنى الباحث مبادىء وأفكار إحداها.

ثالثاً: مصادر المعلومات في مجال البحوث العلمية:

للمعلومات مصادر قد يصعب حصرها. لكن يمكن القول أنها تكون غالباً متاحة للباحثين في أكاديميات البحث العلمي والمكتبات المركزية للجامعات، ومكتبات الكليات ومكتبات الأقسام العلمية - إن وجدت - إلي جانب المكتبات العامة، بالإضافة إلى دور النشر، والمكتبات الخاصة، وباعة الصحف والمجلات الدورِّية، ومن ثم يتعين أن يكون الباحث نشطاً، ويسعى سعياً حثيثاً للوصول إلى كافة هذه المصادر إن كان بمقدوره أن يفعل.

ويذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤ :٥٥) أن التكنولوجيا الحديثة أتاحت للباحثين وسائل سريعة - أن لم تكن فورية - للحصول على المعلومات التي تخدم أغراضهم العلمية وتوفر عليهم الوقت، والجهد والمال، بصورة أصبحوا معها إذا تدربوا عليها: مسافرين على الورق، ومسافرين عبر وسائل الإتصال التكنولوجية، إن صح هذا التعبير.

وفيما يلي عرض لبعض السبل والمصادر العلمية التي يسعى إليها الباحثون للحصول على المعلومات التي ينشدونها لبحوثهم ودراساتهم:

أ) **المكتبات (الكتب):**

المكتبة هي البيت (الثاني) للباحث، ومكان وجوده الطبيعي، أثناء إعداد البحث أو الدراسة ومعرفته، ليس فقط عن الموضوع الذي يقوم ببحثه، ولكن أيضاً لإحداث ثقافة متكاملة ومترابطة المعارف تشكل القاعدة المعرفية الأساسية لديه.

فا لمكتبة إذن مكان يضم مجموعة من الكتب والمطبوع ات الأخرى،

ووسائل تسجيل، وحفظ المعلومات والبيانات سواء كانت مرئية أو مسموعة، أو محسوسة، مرتبة حسب الموضوع، ومصنفة وفقاً له، وعلى رفوف ودواليب، ولها ترقيم وتصنيف وترتيب وفقاً للعناصر الخاصة بها. وتضم المكتبة كشفاً بأسماء وعناوين الموضوعات (عناوين الكتب) Subjects وكشفاً آخر باسماء مؤلفيها Authors. وترتب أسماء المؤلفين وفقاً للترتيب الأبجدى لأول حرف من أسماء مؤلفى المراجع، وكذلك الحال بالنسبة لأسماء أو موضوعات المراجع فى كشاف الموضوعات (عبد الغنى سعودى ومحسن الخضيرى ٢٠٠٧ : ٥٦).

ومن البديهى القول بأن المكتبات تضم أنواعاً كثيرة من مصادر المعلومات، لعل من أهمها الكتب، إذ تحتوى المكتبة على أعداد ضخمة من الكتب فى مختلف التخصصات، وتعد من أهم مصادر البحث لتخصصها فى المجال الذى تعرض له. ومن أهم صفات المراجع - بالنسبة للباحث - هى قدرتها على تنظيم المعلومات وترتيبها بشكل معين يجعل من السهل استخدامها، والاستفادة منها، فالمراجع ترتب المعلومات بشكل مترابط يسهل عملية قراءتها ويسمح باستخلاص المعلومات بطريقة سهلة ميسرة.

ب) الدوريات العلمية المتخصصة Periodicals:

للدوريات العلمية المتخصصة أهمية قصوى بالنسبة للباحث، حيث تحتوى على أحدث الموضوعات التى قد تتعلق بالبحث الذى يجريه، وخلاصة الأفكار المعاصرة التى قد تعالج موضوع بحثه، خاصة أن كثيراً من هذه الأفكار لم يتبلور فى شكل كتاب، وأنها لا تزال فى مرحلة النضج لدرجة أنه لا يكفى لوضعها فى كتاب، ومن ثم تظهر هذه الأفكار الجديدة فى الدوريات والمجلات المتخصصة قبل أن تحتويها الكتب بفترات طويلة.

وتمتاز الدوريات عا دة بأنها متخصصة، ونظراً إلى أنها مطبو عة وتصدر بشكل دورى، وفى حلقات متتابعة، فإنها تكون أقدر على نشر آخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات فى فروع العلم المختلفة، كما يظهر من تخصص

محرريها اهتمامهم بكافة القضايا التى يتم العرض لها، فضلاً عن قدرتهم على العرض بأسلوب علمى سليم، إلا أنه يعاب يعلى هذه الدوريات اهتمامها الكبير بالمشكلات والأحداث الجارية وعدم تركيزها على الأحداث الأقل أهمية، وإن كان هذا العيب مردود عليه، ذلك أنه عيب يرجع للباحث لاختياره موضوعاً غير حساس أو لا يحظى بأهمية فى الوقت الراهن.

ومن أهم الدوريات المتخصصة تلك الدوريات التى تصدر عن الأكاديميات والهيئات والرابطات والجمعيات.. وما إلى ذلك من مؤسسات لها اعتبارها فى مجال تخصص معين.

ج) الرسائل العلمية:

يجب على طالب الدراسات العليا أو الباحث العلمى، قبل أن يختار أطروحته (رسالته) للماجستير أو الدكتوراه أن يقوم بمراجعة الرسائل العلمّية التى أجريت حول الموضوع أو التخصص الذى سيكتب فيه، لمعرفة مدى قربها أو بعدها عن موضوع أطروحته التى ينوى التقدم بها. وذلك حتى لا يكرر الجهد أو الموضوع فيما ليس به جديد، فإذا وجد الباحث أنه من المناسب مواصلة بحث الموضوع الذى تم اختياره، ووافق الأستاذ المشرف عليه، فإنه يتعين عليه أن يقوم بقراءة الرسائل العلمية القريبة من الموضوع الذى يتناوله لتحقيق عدة أهداف رئيسية هى:

الأول: الوقوف على أسلوب البحث الذى اتبعه الباحثون السابقون عندكتابتهم لتلك الرسائل.

الثانى: معرفة النتائج التى تم التوصل إليها فى ضوء التحليل العلمى الذى استخدمه هؤلاء الباحثون.

الثالث: معرفة ما يمكن الاستفادة منه – من هذه النتائج – ومدى الاعتماد عليها فى إجراء بحثه القادم.

د)الموسوعات العلمية ودوائر المعارف Encyclopedia :

تشمل الموسوعات العلمية ودوائر المعارف: المعارف العامة والمتخصصة التى تقوم بتغطية جميع الموضوعات بصفة عامة، ومن ثم فهى أفضل أنواع مصادر البيانات سواء للتثقيف العام للفرد العادى، وكذلك للباحث المتخصص بالنسبة لأنواع معينة منها.

والكتابات المتخصصة تقسم موضوعات الموسوعات العلمية ودوائر المعارف إلى قسمين أساسين:

القسم الأول: موضوعات عامة تشمل كا فة العلوم، وكافة أنواع المعارف، ومن أهمها الموضوعات الثقافية، والتى من أمثلها دائرة المعارف البريطانية، وهى تصدر فى عدة أجزاء، وتجدد ويضاف إليها الجديد باستمرار.

القسم الثانى: موضوعات متخصصة تصدر فى علم وا حد أو موضوع واحد من العلوم تهتم به وتفرد له أجزائها، وهى تصدر فى سلسلة متتالية ومتجددة كل عام يضاف إليها كل جديد ومستحدث يكتشف فى هذه العلوم ومن أمثلتها العلوم الطبية، والموسوعة الاقتصادية وموسوعات التربية الخاصة...إلخ.

هـ)الكمبيوتر:

يلعب الكمبيوتر فى السنوات القليلة الماضية ـ ولم يزل حتى الآن ـ أدواراً مهمة في خدمة الباحثين فى المجالات التربوية والنفسية الاجتماعية، ويمكن الإشارة إلى هذه الأدوار فى الجانبين التاليين:

الأول: مساعدة الباحثين في التعرف على البحوث والدراسات التى أجريت فى بلدان مختلفة من العالم، حول موضوعات بحثية معينة، حيث عملت مراكز المعلومات المتخصصة على رصدها ، وتلخيصها، وتسجيلها. وهذا معناه إمكانية تزويد الباحث بمعلومات عن البحوث وا لدراسات التى أجريت فى الميدان الذى

يجرى فيه دراسته أو بأهم نتائجها وعادة ما يتم ذلك عن طريق التواصل بين مراكز جمع البيانات والمعلومات ومراكز البحوث ا لمختلفة، سواء كانت هذه المراكز البحثية موجودة فى الجامعات أم فى مؤسسات عامة ذات أهتمام بالبحوث العلمية بمختلف أنماطها وأشكا لها.

ومن أمثلة مراكز جمع البيانات والمعلومات المتخصصة ما يسمى بمركز مصادر المعلومات التربويةEducational Resources Information center والذى يشار إليه عادة بالاسم المختصر إريك Eric. وقد تأسس هذا المركز فى منتصف الستينيات من القرن العشرين فى الولايات المتحدة الأمريكية من خلال جهود وزارة التربية والتعليم الأمريكية، حيث يشرف عليه حالياً معهد التربية الوطنى الأمريكى، والذى يشار إليه عادة بالأحرف NIE. وهدف هذا المركز جمع البيانات والمعلومات عن البحوث والدراسات التربوية ووضعها فى صورة يسهل على الباحثين تناولها والاستفادة منها بالشكل ا لصحيح. وعادة ما تصبح المعلومات التى يتم رصدها وفهرستها فى خدمة الباحثين خلال وقت قصير من تاريخ الحصول عليها.

ومن المعروف أن مركز المعلومات «إريك»Eric يتكون من عدد من الدوائر المتخصصة منها مثلاً دائرة التعليم المهنى، ودائرة الطفولة المبكرة، ودائرة المعوقين والموهوبين، ودائرة القراءة ومهارات التواصل، ودائرة تدريب المعلمين، وغيرها، بحيث تعمل كل دائرة منها على رصد الدرا سات ذات الصلة بها، ومن ثم تلخيصها ووضعها فى شكل مناسب لخدمة ا لبا حثين فى المجال الخاص بها.

وحتى يستطيع الباحث أن يبدأ عملية ا لبحث عن الدراسات التى يحتاج إليها من خلال استخدام الكمبيوتر، فإن عليه أن يزوده بالكلمات المفتاحية Key words الموجودة فى عنوان بحثه، لأن البحوث والدراسات عادة ما تكون مبوبة ومصنفة و فق تلك الكلمات المفتاحية. وإذا كانت الكلمات المفتاحيّة التى تعطى

للكمبيوتر لا تتطابق مع العناوين التصنيفية الموجودة فى ذاكرته، فإنه قد يعمل من خلال محرك البحث Search engine على تقريب هذه الكلمات المفتاحية من العناوين التصنيفية قدر المستطاع، فعلى سبيل ا لمثال فإن كلمة «إعاقة» قد تتغير إلى كلمة «قصور» أو «صعوبة» وبطبيعة الحال، كلما كانت الكلمات المفتاحية عامة وواسعة كان عدد الدراسات التى يزود محرك البحث بها أكثر. ففى حالة الكلمات المفتاحية «تربية المعوقين سمعياً» وتربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فإننا نلاحظ أن العبارة الأخيرة أكثر اتساعاً وعمومية من العبارة الأولى. ولذلك ينتظر أن يزودنا محرك البحث بقائمة أطول من الدراسات إذا ما استخدم العنوان الثانى بدلاً من العنوان الأول «ككلمات مفتاحية».

تجدر الإشارة فى هذا السياق إلى إن استخدام الكمبيوتر للبحث عن البحوث والدراسات التى أجريت فى ميدان التربية الخاصة على اختلاف فئاتها أصبح أمراً ممكناً فى أيامنا هذه، وذلك نظراً لأن مراكز المعلومات المختلفة ومنها«إيريك» Eric والملخصات النفسية [١] Psychological abstracts ومصادر المعلومات الخاصة بالأطفال الموهوبين والأطفال المعوقين قد أصبحت متوفرة على شبكة المعلومات الدولية.

الثانى: إمكانية قيام «الكمبيوتر» بالتحليلات الإحصائية المعقدة التى تحتاجها

---

(١) تدور الملخصات (المستخلصات)النفسية حول فروع علم النفس المختلفة لعل أقربها إلى ميدان التربية الخاصة علم نفس النمو وعلم النفس التربوى، ويحتوى عدد ديسمبر من كل عام على كشأف تراكمى للموضوع والمؤلف. ولكى يستفيد الباحث من المستخلص يتعين أن يكون بحثه مستنداً إلى إطار نظرى، كما ينبغى أن تكون لديه مصطلحات مفتاحية أساسية Key terms ذات صلة بالموضوع. فإذا كانت المشكلة التى يريد البا حث ان يتصدى لها بالبحث هى أثر التنشئة الوالدية على السلوك الجانح لدى المراهقين، فإن المصطلحات المفتاحية فى مثل هذه الحالة هى: التنشئة الاجتماعية، والسلوك الجانح، المراهقين ، فإذا وجدت هذه الكلمات المفتاحية ما يناظرها فى ذاكرة الحاسوب حصل ا لباحث على المعلومات، والبحوث والدراسات ذات الصلة، وإلا فإنه يجب على الباحث أن يحدث تغييراً فى هذه الكلمات المفتاحية، وأن يسعى إلى استخدام كلمات أكثر عمومية.

البحوث العلمية بكل يسر وسهولة، وفى زمن قليل نسبياً إذا ما قورن ذلك بالزمن الذى تحتاجه الحسابات اليدوية.

غير أن بعض ا لباحثين المبتدئين يعتقدون أن كل ما هو مطلوب منهم عمله هو تزويد الكمبيوتر بالبيانات ا لرقمية ذات الصلة، وأن «الكمبيوتر» حينئذٍ سيقوم نيابة عنهم بكل التحليلات الإحصائية المطلوبة. وهذا نوع من الإفراط فى تبسيط الأمور، لأن الباحث المبتدئ عليه أن يدرك تماماً أنواع التحلبلات التى تتطلبها دراسته، وبالتالى يصدر الأوامر للكمبيوتر للقيام بها دون سواها. ومن هنا يمكن القول أن الباحث الذى لا يكون محدداً فى طلباته سوف يحصل فى النهاية على العديد من التحليلات الإحصائية التى لا تعود عليه بأى فائدة تذكر.

ويشير كل من «عبد الرحمن عدس وزميلاه» (٢٠٠٤ : ٢٢) إلى أنه مع أن الكثير من الباحثين يعتمدون على «الكمبيوتر» فى القيام بالتحليلات الإحصائية التى تتطلبها بحوثهم ودراساتهم، إلا أنهم لا ينصحون باللجوء إلى خدمات الكمبيوتر إلا بعد أن يكونوا قد تدربوا على القيام بتلك التحليلات يدوياً حتى يستطيعوا من خلال ذلك اكتساب الفهم الصحيح للعمليات التحليلية المتضمنة، حتى يكون فهمهم لما يعرض عليهم من تحليلات واضحاً وتاماً فإذا كان الباحث قد سبق له ا لقيام بحل بعض التمارين على استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادى، على سبيل المثال، فإن ذلك سوف يكسبه المرونه المطلوبة وا لفهم اللازم لاستخدام الكمبيوتر بفاعلية أكثر كما أن إدخال البيانات إلى الكمبيوتر سيكون أكثر وضوحاً بالنسبة له، وستكون رؤيته أوضح للشكل العام للنتائج التى سيسفر عنها التحليل، وبالطبع فإن استخدام «الكمبيوتر» يحتاج إلى عدد من ا لقواعد والأسس التى لا بد للباحث من أن يكون على علم بها، حتى يستطيع بموجبها السير والوصول إلى غاياته فى يسر وسهولة.

و) الشرائح المصورة المصغرة Slides، وأشرطة التسجيل Tapes Recording المسموعة والمرئية Audiovisual، وكذلك الأقراص المدمجة CD:

سبقت الإشارة إلى أنه كان لنتيجة التقدم العلمى أن أنتشرت أجهزة التصوير

بالميكروفيلم (الشرائح المصورة المصغرة) انتشاراً كبيراً. فأصبح من السهل الحصول على كافة الكتب والمراجع والمخطوطات الأثرية التى تعالج الموضوع محل البحث، خاصة أنه من السهل الحصول على تلك الشرائح الميكروفيلمية، وسهولة حفظها وتبويبها، وعدم شغلها لحيز كبير فضلاً عن سهولة الرجوع إليها، واستخراج المعلومات منها، أو استخراج نسخ فورية منها.

وكان لإنتشار أجهزة التسجيل والحاسبات الإلكترونية (الكمبيوترات) وتطورها المتسارع أن أصبح بمقدور الباحثين ا لحصول على شرائط معلومات وبيانات مسموعة، ومرئية، تستخدم لتزويدهم بالمعلومات المختلفة، خاصة أن بعض الباحثين يكونون فى حاجة لمثل هذه الرسائل لعدم قدرتهم على استخدام وسيلة القراءة كإحدى وسائل الحصول على المعلومات.

ز) شبكة المعلومات الدولية (إنترنت) والبريد الإلكتروني Electronic Mail.

من مصادر المعلومات التي يمكن للباحث أن يتزود عن طريقها بالمعلومات ما يطلق عليه شبكة المعلومات الدولية Intemet ، والبريد الإلكترونى Electronic Mail.

ويذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤ : ٥٩ - ٦٠) أن الفارق بينهما وبين قاعدة المعلومات الموجودة فى الجامعات، ومراكز البحث العلمى، يكمن فى أنها متاحة للباحث فى بيته شريطة أن يمتلك جهاز حاسب آلى شخصى. Personal Computer P.C

أو أن يذهب إلى إحدى مقاهى الإنترنت Internet Cafe. ويذكر لكى يستفيد الباحث من خدمات شبكة المعلومات الدولية أن يكون فى حوزته:

- جهاز كمبيوتر شخصى بقدرات مناسبة.
- تركيب جهاز معدل موديم Modem مع جهاز الكمبيوتر.
- توفر خط هاتف.

- برامج إتصالات (تتوافق مع نظام التشغيل الذى يستخدمه الباحث).

-تحقيق الإتصال عن طريق مزود الخدمة(ISP) Internet Service Provides

- برامج تشغيل الخدمات المختلفة فى شبكة إنترنت (تتوفر مع نظام التشغيل أو مزود الخدمة).

أما البريد الإلكترونى فهو نظام فورى لتلقى الرسائل عبر شاشة الكمبيوتر الشخصى وارسالها. ويتميز البريد الإلكترونى بالمميزات التالية:

١ - أنه يمكن الباحث من إرسال الرسائل وقراءتها والرد عليها فى أى وقت بعد لحظات قصيرة.

٢ - أن الباحث يستطيع أن يعرف أنها وصلت إلى الشخص الذى أرسلها إليه.

٣ - أنه من الممكن وضع الرسوم والصور والأشكال وارفاق ملفات صوتية معها.

٤ - أنه يمكن تصدير الرسائل وغيرها إلى جهات متعددة مع الاحتفاظ بنسخة منها.

٥ - يمكن إرسالها إلى عدة أشخاص فى مجموعة بريدية فى نفس الوقت.

٦ - عدم الارتباط بمكان معين بمعنى أنه يمكن الإتصال من أى مكان، وفى أى وقت بجهاز مزود الخدمة واستلام البريد.

ومن ثم يمكن القول أن استخدام الإنترنت، والبريد الإلكترونى لا يمكن الباحث فقط من تلقى وإرسال المعلومات، وانما يمكنه أيضاً من إجراء المناقشات العلمية مع الآخرين المتخصصين، وبالتالى يزداد الباحث إلماماً بعناصر الموضوع الذى يدرسه.

ويؤكد «نبيل حافظ» (مرجع سابق : ٦٠) على أهمية أن يتلقى الباحث تدريباً على استخدام كل من الإنترنت والبريد الإلكترونى. ويزكى كتاب «عبد الحميد بسيونى» (٢٠٠١). التعليم وا لدراسة على الإنترنت. القاهرة: الهيئة المصرية

العامة للكتاب. كما ينبغي على الباحث أن يعرف الرموز الشفوية المتصلة بمجال تخصصة، ومن رموز علم النفس http.//psych.info .

والمعلومات التي يحصل عليها الباحث مكوناتها هي نفس مكونات المعلومات التي تقدمها له مراكز البحوث والجامعات.

وبالطبع يركز الباحث على العناصر المتعلقة بصياغة المعلومات والدراسة السابقة بحيث تدخل ضمن الإطار النظرى لدراسته سواء في فصل المفاهيم الأساسية أو فصل الدراسا ت ا لسابقة. كما يمكن طلب الحصول على الدراسة كاملة سواء عبر الإنترنت – إذا كان هذا مسموحاً به – أو بالاستعانة بالفيزا كارد Visa Card لإرسالها له مقابل ثمنها.

- كلمة ختامية حول خطة البحث:

أتاح لنا هذا الفصل الأول أن نتعرّف على معنى خطة البحث والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وأشار المؤلف إلى عدة مصادر للمعلومات في مجال البحوث العلمية، ويرى أن ا لمجال الآن مفتوحاً لمواصلة الحديث عن خطة البحث في حد ذاتها وذلك انطلاقاً من التعرُّف على معالمها ومكوناتها.

الفصل الثانى

معالم (مكونات) خطة البحث

- تمهيد

أولاً: عنوان البحث.

ثانياً: مقدمة البحث.

ثالثاً: مشكلة البحث (اختيارها وتحديدها)

رابعاً: تحديد المصطلحات (تحديداً إجرائياً)

خامساً: أهمية الدراسة (نظرياً وتطبيقياً)

سادساً: أهداف الدراسة.

سابعاً: الدراسات السابقة (عرض نماذج من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتعقيب عليها)

ثامنا: صياغة الفروض.

تاسعاً: حدود الدراسة.

عاشراً: مراجع ومصادر الدراسة (العربية والأجنبية)

الفصل الثانى

معالم (مكونات) خطة البحث

تمهيد

تحتوى خطة البحث المبدئية عادة على عدد من العناصر التى ينبغى على طالب البحث أن يراعيها عند التفكير فى خطة البحث وكتابتها. صحيح أن هناك خلاف بين المؤلفين والمتخصصين حول عدد هذه العناصر وحول ترتيبها إلا أنه يظل هناك اتفاق على عناصر رئيسية لا يصح أن تخلو منها الخطة وعلى ترتيب شبه ثابت لا يجوز استبعاده. وفى ضوء ذلك تشتمل الخطة على ما يلى: عنوان البحث، ومقدمة أو تمهيد لمشكلة البحث، وصياغة مشكلة البحث، تحديد المصطلحات، وأهمية الدراسة، وأهداف الدراسة، والدراسات السابقة، وصياغة الفروض، وحدود الدراسة، ومراجع ومصادر الدراسة.

وسوف نناقش كل عناصر من هذه العناصر العشرة بشئ من التفصيل ثم نختتم هذا الفصل الثانى برسم توضيحى يلخص معالم ومكونات خطة البحث، ثم كلمة أخيرة حول تقويم خطة البحث.

أولاً: عنوان البحث (أو الدراسة):

من الأمور المسلم بها فى مجال البحث العلمى أن لكل بحث أو دراسة عنوان معين يعبر فى دقة ووضوح وإيجاز عن طبيعة الدراسة ومجالها. ولا يقصد بالعنوان أن يكون صياغة للمشكلة، لأن طبيعة المشكلة وأسلوب صياغتها يختلف عن عنوان البحث. فعبارات مثل فاعلية برنامج معرفى سلوكى «على حالات من زملة دوان، أو «تدريس الأقران فى مجال الإعاقة العقلية» تعبر عن عناوين وبحوث ودراسات معينة، لكنها ليست صياغة لمشكلات هذه البحوث.

كما إن عنوان البحث هو أول ما تقع عليه عين القارىء، ومن هنا تبرز أهمية هذا العنصر؛ فمن النظرة الأولى يعرف القارىء إن كان البحث الذى بين يديه مرتبطاً بموضوع يجذب إنتباهه فيبدأ فى قراءته، أم أنه غير مرتبط فيصرف عنه النظر.

ومن ناحية أخرى، فقد يؤدى العنوان المصاغ صياغةً سليمة دقيقة إلى جذب القارىء، والعكس صحيح، ومن هنّا تتضح أهمية أن يحسن الباحث إختيار الألفاظ عند صياغة عنوان البحث.

ويذكر «يوسف العنيزى وآخرون» (١٩٩٩ :٢٣٣) أن تحديد العنوان وصياغته، يأتى بعد إطلاع الباحث على الكتابات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة ببحثه. وهنا لا بد أن يكون الباحث دقيق الملاحظة؛ بحيث يدرك كيفية صياغة العنوان؛ فبعد القراءة والإطلاع، يدرك الباحث مشكلة البحث، فإذا إتضحت فى ذهنه، كانت الخطوة التالية هى صياغة العنوان.

ويذكر العديد من الباحثين أن هناك أموراً تبغى مراعاتها عند صياغة عنوان البحث لعل من أهمها ما يلى:

(١) أن يعبر العنوان تعبيراً دقيقاً عن موضوع البحث؛ فلا يغفل العنوان جوانب فى البحث سيتم إجراؤها، ولا يعبر عن جوانب لا يتضمنها البحث.

(٢) ألا يكون العنوان قصيراً مّخلاً، ولا طويلاً مملاً، وأن تكون كلماته قليلة، حتى لا ينّسى الكلام بعضه بعضاً.

(٣) أن يتم إختيار ألفاظ العنوان بحيث تتصف باللغة العلمية، السليمة، البسيطة، السهلة، وليست من الكلمات المعقدة.

(٤) أن تكون صياغة العنوان علمية مبسطة، وليست صياغة مجازية خيالية.

(٥) ألا يحتوى العنوان على مصطلحات تحتمل أكثر من معنى ـ قدر

الإمكان، فإن إضطر الباحث إلى ذلك، فعليه أن يوضح، في نهاية خطة البحث ماذا يقصد بهذا المصطلح في بحثه الحالي.

ويضع كل من عبد الغني سعودى ومحسن الخضرى (٢٠٠٧ : ٩) خمسة شروط لاختيار عنوان البحث والدراسة، يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

الشرط الأول: أن يكون العنوان جديداً لم تتم دراسته من قبل، ولم تكتب فيه رسائل علمية سابقة.

الشرط الثاني: أن تتيح قدرات الباحث الإتيان بإضافة علمية جديدة فيه، أو عرض جديد يعطى انطباعاً جديداً أو نتائج مخالفة لما سبق التوصل إليه.

الشرط الثالث: أن تكون مراجع الباحث وبياناته يسيرة الحصول عليها، أو متوفرة بالكم المناسب.

الشرط الرابع: أن يكون الباحث مقتنعاً ببحثه ومدفوعاً له بإدراك واعٍ، واقتناع شديد وبقدرته على بحثه.

الشرط الخامس: أن يتفق موضوع البحث مع رغبات وتخصص الأستاذ المشرف على الباحث وقبوله الموضوع والعنوان.

على الباحث بعد أن يفرغ من الاختيار النهائي لعنوان بحثه أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

١ – هل يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديداً دقيقاً؟

٢ – هل العنوان واضح وموجز ووصفي بدرجة كافية تسمح بتصنيف الدراسة في فئتها المناسبة.

٣– هل تم تجنب الكلمات التي لا لزوم لها مثل «دراسة في..» أو «تحليل لـ» وكذلك العبارات الغامضة المضللة؟

٤ – هل تخدم الأسماء كموجهات في العنوان؟

٥– هل وضعت الكلمات الأساسية في بداية عبارة العنوان؟

ثانياً: مقدمة البحث:

المقـدمـة هي العنصـر الثـانى من عناصـر خطة البـحث؛ وهى من أهـم هذه العناصر؛ حيث أنها تلقى الضوء على الميدان الذى يقع البحث فيه، وتبين كيفية شعور الباحث بالمشكلة ودواعى إجراء البحث.

وفى مقدمة البحث أو مقدمة الدر اسة يشير ا لطالب بإيجاز إلى الكتابات والبحوث السابقة موضحاً الصلة بينها وبين الموضوع الذى يقترح بحثه. ويمكن أن يوضح الباحث بعض الأفكار والمفاهيم الأساسية ذات الدلالة والمغزى بالنسبة لبـحثـه. كـمـا يمكن أن يوضح البـاحـث - فى هذه المقـدمـة - بعض الثـغـرات والمشكلات الملحة القائمة فى المجال التربوى (أو النفسى أو الاجتماعى) أو فى ميدان التربية الخاصة والتى تحتاج إلى حلول وقرارات تستند إلى بحوث علمية.

وهناك إجمـاع فى مـجال الكتابات المتخـصـصـة عن أساليب وطرق كتابة البحوث العلمية، وكذلك كتب ومناهج البحث النفسى والتربوى والاجتماعى، وغيرها على أن عنوان البحث أو الدراسة يؤدى وظيفة «إعلامية» بمعنى أن العنوان يعلم ويعلن عن موضوع البحث ومجاله. ولذ لك كان من الضرورى أن يعبر العنوان بدقة ووضوح وفى إيجاز عن طبيعة الدراسة ومجالها. وأنه لن يتأتى ذلك إلا بتحديد مجال المشكلة تحديداً دقيقاً. وأن يتجنب الباحث فى عنوان بحثه أو دراسته بعض الكلمات الزائدة التى لا تؤدى وظيفة فى العنوان من قبيل «دراسة فى..»، أو «تحليل لـ ..» أو «أختبار مدى..» إلخ. حيث يفضل أن يكون عنوان البحث أو الدرا سة مختصراً، وأن تكون الكلمات الأساسية فى بداية العنوان مثل «فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة».[1] أو الضغوط النفسية لدى أولاد المعوقين بصرياً، وما إلى ذلك.

كما أن العنوان يختلف فى صياغته ووظيفته عن تحديد المشكلة، فالعنوان هو

(١) رسالة ماجستير فى التربية (تخصص تربية خاصة) إعداد الباحث محمود محمد الطنطاوى، تحت إشراف أ.د/ عبد العزيز السيد الشخص عميد كلية التربية جامعة عين شمس وأ.د / حسام الدين عزب مدير مركز الأرشاد النفسى بكلية التربية جامعة عين شمس(٢٠٠٤).

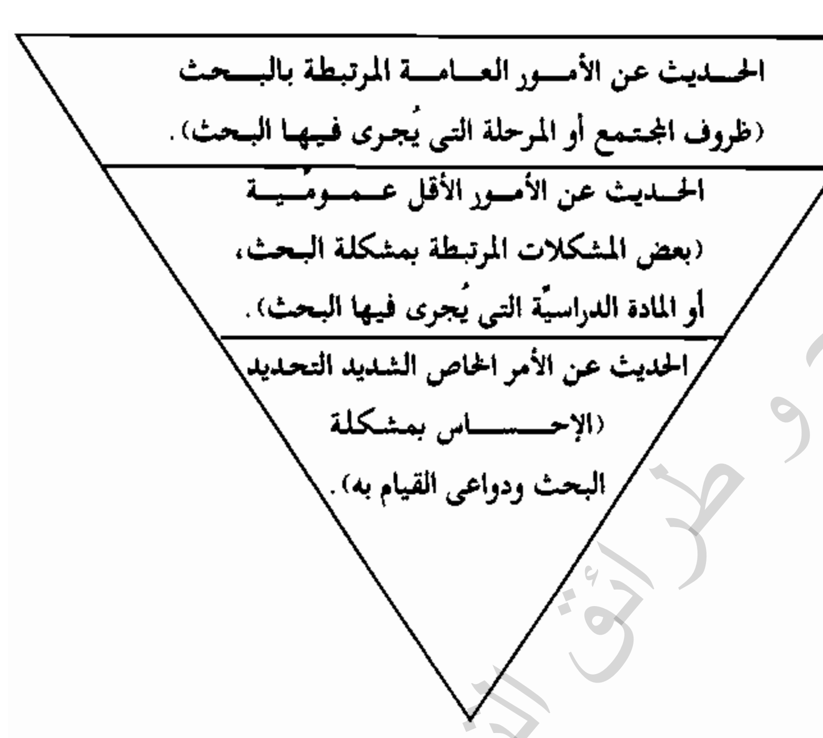
مؤشر على مشكلة البحث يوضح مجالها فقط، أما تحديد المشكلة فيجب أن يكون دقيقاً، يبلور المشكلة ويحدد أبعادها.

وما دمنا بصدد الحديث عن مقدمة البحث فإنه يمكن القول أن المقدمة الجيدة هي التى تبدأ بالعام وتنتهى إلى الخاص المُحَّدد، وكمثال، لو فرض أن باحثاً يريد أن يبحث إضطرابات التوحد فى جمهورية مصر العربية، فإنه المقدمة المنطقية لخطة البحث أن تبدأ عن بيانات ظهور هذا الإضطراب فى ضوء ظروف إقتصادية واجتماعية وثقافية ثم تتحدث المقدمة عن بعض المشكلات الناتجة من هذه الظروف وذلك بإيجاز، ثم تنتهى المقدمة بالحديث عن الإحساس بمشكلة البحث وهى مشكلة إضطرابات التوحد.

فهنا نلاحظ أن المقدمة بدأت بشىء عام وهو الحديث عن طبيعة المجتمع المصرى؛ ثم إنتقلت إلى ما هو أقل عمومية، وهو المشكلات الناجمة عن الظروف المحيطة بالمجتمع، ثم إنتهت المقدمة بإيجاد مشكلة، بمعنى أن الباحث يتعين عليه أن يشعر القارىء فى نهاية المقدمة بوجود مشكلة، فإذا لم يشعر بوجود هذه المشكلة، فإن المقدمة تكون حينئذٍ غير جيدة، وتحتاج إلى إعادة النظر فى كتابتها.

ويذكر «يوسف العنيزى وآخرون» (١٩٩٩: ٢٣٥) أنه يمكن توضيح ما سبق فى قولنا أن المقدمة تشبه المثلث المقلوب؛ حيث تكون قاعدته عريضة (عامة)، ونهايته مدببة (مُحدَدة).

كذلك تبدأ المقدمة بالحديث عن العام، فالأقل عمومية، فالأشد تحديداً، وتخصيصاً؛ بحيث تّسلمنا فى النهاية إلى الشعور بوجود مشكلة جديرة بالدراسة والبحث كما يتضح فى شكل رقم (١ ـ ٢)



وتجدر الإشارة إلى أنه ليس من الضرورى أن تكون المقدمة من الأجزاء الثلاثة المشار إليها؛ ذلك أن لكل بحث طبيعته؛ فإنه كانت هذه الأجزاء كثيرة أو قليلة، فإنه يتعين أن تدور حول هذا التقسيم الثلاثى المبين بالمثلث، وهو رسم توضيحى يقرّب للباحثين المعنى المراد؛ وليس قالباً جامداً ينبغى الإلتزام به، أو من الخطأ الخروج عنه.

ثالثاً: مشكلة البحث: اختيارها وتحديدها:

مشكلة البحث هى مركز البحث ومحوره؛ وبعبارة أخرى هى جوهر البحث، أو المحور الأساسى الذى يدور حوله البحث، وتحديد المشكلة أمر مهم؛ لأن المشكلة هى التى توضح للآخرين أهمية البحث، ومجاله، ومحتواه، وإطاره، ومدى الإستفادة من نتائجه.

ويتعين على الباحث بعد أن يحدد مجال مشكلة البحث الذى يثير اهتمامه ويستحوذ عليه أن يختار مشكلة محددة للبحث. ويقرر العديد من الباحثين والمتخصصين فى الكتابة عن البحوث والدراسات العلمّية أن اختيار مشكلة

للبحث يعد أصعب خطوة تواجه ا لباحثين المبتدئين فى عملية البحث. وبعض الباحثين الذين لا يزالون فى بداية عهدهم بالبحث العلمى يمضون أياماً وليالى يعانون من القلق والأرق متسائلين أين يجدون المشكلة التى يحتاجونها سواء لرسائلهم العلمية أو بحوثهم. والواقع أن المشكلات التى يمكن أن تخصص لها بحوثاً تفوق العد أو الحصر، وكلها فى حاجة إلى الدراسة والاستقصاء. ويؤكد الكثير من المتخصصين أن مشكلة الباحث أو الطالب تكمن فى ثلاثة أمور:

أ- محدودية معرفة الطالب بأدبيات البحث فى مجال تخصصه.

ب- قصوره فى تحديد المشكلات وأين يجدها.

ج - ضرورة تصديه على نحو منظم لمراحل إجراء البحث.

ويذكر «ل.ر.جاى» (١٩٩٣: ٤١) أن هناك خطوتين أساسيتين فى اختيار مشكلة البحث وتحديدها:

الأولى: أن يحدد الباحث مجالاً عاماً لمشكلة ترتبط بالمجال الذى يثير اهتمامه والذى له خبرة فيه وهو تخصصه. وعليه أن يقوم بقدر كبير من القراءة فى المجال الذى يختاره، وأن يكرس ساعات طويلة لتخطيط الدراسة النهائية واختيار الموضوع الذى يهمه، وهذا سوف يزيد من معرفته للمجال الذى يعنيه ويهمه ويزيد فهمه له وتعمقه فيه.

الثانية: أن يُضيق الباحث من مجال المشكلة ليتمخض عن مشكلة محددة قابلة للبحث، ذلك أن مشكلة البحث العامة جداً سوف ترهقه، فأولاً، سوف يكون مجال الدراسات السابقة متسعاً وكبيراً، مما يتطلب من الباحث إنفاق ساعات أطول وجهد أكبر فى الإطلاع عليها، وهذا يؤدى بدوره إلى تعقيد عرض هذه الدراسات أو تلخيصها وتصنيفها واستخلاص التوجهات العامة فيها، بل يزيد من صعوبة تحليلها ونقدها. وأهم من ذلك أن المشكلات العامة يغلب أن تسفر عن دراسة عامة، تشمل متغيرات كثيرة جداً. ونتائج يصعب تفسيرها.

فمثلاً: قد يقترح باحث معين دراسة موضوع مثل «الابتكار وعلاقته بتحقيق

الفـرد لذاته» أو «أثر التـربيـة الديمقـراطيـة فى تكوين المواطن وتنمـيـة مـهـاراته الاجتـمـاعـيـة» فـمن الواضـح أن ألفـاظاً مـثل «الابتكار وتحقيق الذات» ليس لهـا مدلول محدد. فمن الممكن تعريف «الابتكار» إجرائياً بالإشارة إلى اختبارات معينة تقيس هذا النشاط العقلي، غير أن هذا العمل، قد يؤدى بالباحث إلى الابتعاد عن اللفظ الأصلي ومعناه، وكـذلك يصـعـب تعريف لفظ «ديموقراطية» فى عـبارات محددة لتعدد جوانب السلوك المرتبطة بمعنى هذا اللفظ ووسائل قياس المتغيرات المرتبطة به.

وعلى العكس من ذلك، إذا كانت مـشكلة البحث حسنة التعريف والتحديد، يسهل القيام بها. ومن أساليب تحديد المشكلة أن يقرأ الباحث تحليلات الدراسات السابقة فى المجال الذى يبحث فيه؛ فسوف يتضح له منها موقع مشكلة البحث فى هذا المجال. وعندما تضيق المشكلة، فإنه ينبغي أن يختار الباحث جانباً من المشكلة العامة يرتبط بمهاراته وكفاءاته. فمجال مثل فاعلية البرامج بكافة أشكالها فى تعديل سلوك المعوقين، يضم مشكلات بحثية كثيرة أكثر تحديداً. وغيره من المجالات كثيرة. وفى أى مجال من تلك المجالات لا يتعين على الباحث أن يبالغ فى التحديد والتضيق لمشكلة البحث، وإلا انتهى به الأمر إلى درا سة موضوع بالغ الضيق وصغير جداً فموضوع مثل فاعلية استخدام الأقلام الجاف داخل صفوف المعوقين عقلياً فى خفض الحاجة إلى برى الأقلام الرصاص الخشبية، يعد موضوعاً تافهاً ولن يسهم فى مجال تربية المعوقين عقلياً ورعايتهم، وإن أسهم فإسهامه ضئيل للغاية.

وبعض الكتابات ذات الصلة ترى ضرورة أن نفرّق بين الإحساس بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وتذكر أن الإحساس بالمشكلة يسبق مرحلة تحديد المشكلة، فقد يرى أحد الباحثين أن هناك مجال لم يأخذ حظه من الدراسة والبحث، وليكن مجال الدافعية عند المتفوقين والموهوبين وهذا مجرد إحساس؛ لكنه ربما يستغرق وقتاً فى الفحص والدراسة وبلورة هذا الإحساس قبل أن يحدد ما المشكلة التى تكمن وراء غض الطرف عن دراسة الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ.

وكذلك الحال في كافة مجالات البحوث العلمية؛ حيث يشعر الباحث بالمشكلة، فيقرأ، ويجمع البيانات، ويدرس فترة طويلة قبل أن يحدد المشكلة؛ فإذا وصل إلى مرحلة كافية من الإطلاع، وفهم الموضوع، كانت مرحلة إعداد خطة البحث، فكتب العنوان، ثم المقدمة، التي أوضح في نهايتها الإحساس بالمشكلة، ودواعي القيام بالبحث، ثم كانت الخطوة الثالثة وهي تحديد المشكلة في خطة البحث بعد وضوحها لديه قبل الشروع في الكتابة.

وجدير بالذكر أن هناك بعض الإعتبارات التي يتعين أن يضعها الباحث نصب عينيه عند إختياره مشكلة بحثه وتحديدها ولعل من أهمها:

(١) أن يملك الباحث دافعاً قوياً وميلاً واضحاً نحو دراسة المشكلة؛ حيث يؤدي ذلك إلى أن يستمتع الباحث بدراسة مشكلته أو ما يطلق عليه معاناة الباحث المحببة إلى نفسه حتى يجد حلاً لهذه المشكلة.

(٢) أن تكون مشكلة البحث واضحة المعالم محددة أمام الباحث؛ فقد يتوهم كثير من الباحثين ـ بقليل من القراءة أو بملاحظة عابرة ـ أنه ثمة مشكلة، فيتوهمون أنهم حددوها بدقة، والحقيقة أنهم شعروا بوجود مشكلة في الميدان أو المجال الذي أطلعوا عليه، وهناك فرق ـ كما سبقت الإشارة ـ بين الشعور بمشكلةٍ في مجالٍ ما، وتحديد هذه المشكلة.

(٣) أن يتخيَّر الباحث المشكلة التي يؤدي حلها إلى إعطاء قيمة علمية وعمليّة في ميدان البحث.

(٤) أن ترتبط المشكلة بواقع المجتمع ومشكلاته، وألا تكون من خيال الباحث.

(٥) أن تكون المشكلة جديدة، لم تدرس من قبل.

(٦) أن تكون في مقدور الباحث واستطاعته، من حيث قدراته العلمية والبحثية.

(٧) أن يكون لدى الباحث تصور للتغلب على معوقات بحث المشكلة مثل

المعوقات الإجتماعية، الإقتصادية، والسياسيّة، وما إلى ذلك من معوقات...

ويمكن أن تصاغ المشكلة فى إحدى صورتين على النحو التالى:

أولاهما: أن تصاغ مشكلة البحث فى عبارات تقريرية مثل العبارة الآتية «يهدف البحث إلى اختيار فكرة وجود ارتباط بين الشعور بالقلق كما تقيسه اختبارات معينة، والنجاح بتفوق فى الدراسة فى السنة الثانية بالمدرسة الثانوية، كما تقيسه امتحانات نهاية العام هذه السنة وإحراز مجموع مرتفع يؤكد التفوق فى «السنة الثالثة».

ثانيهما: أن تصاغ المشكلة فى صورة سؤال. أو أكثر من سؤال يهدف البحث إلى الإجابة عنها. فمثلاً بالنسبة لباحث أراد تطبيق اختبار تفهم الموضـــوع[(١)] يمكن أن يصوغ مشكلة البحث فى صورة سؤال على النحو التالى «هل يمكن الإفادة من اختبار تفهم الموضوع للكبار للتمييز بين الأسوياء والجانحين» ؟

وأيًا كانت الصياغة التى يتم بها تحديد المشكلة، فإن الصياغة الصحيحة للمشكلة يجب أن تتضمن عنصرين مهمين:

أولاهما: تحديد الموضوع الرئيسى الذى وقع عليه اختيار الباحث.

ثانيهما: تحديد النقاط الرئيسية والفرعيّة التى تشتمل عليها المشكلة.

ونظراً إلى أهمية اختيار وتحديد المشكلة، فإننا نجد أنهما كانا مقصد اهتمام علماء مناهج البحث فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، وتمثل هذا الاهتمام فى طرح عدد كبير من الطرق التى تساعد الباحث العلمى فى اختيار

---

(١) إختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test فنّية إسقاطية قدمها «موراى» Murray وزملاؤه. ومن إستخدامه، وتطبيقه على المفحوصين يكشفون عن إتجاهاتهم ومشاعرهم، وصراعاتهم، وسمات شخصياتهم من خلال تكوين قصص حول سلسلة من الصور الغامضة نسبياً. وعلى القائم بتطبيق الإختبار أن يؤكد لمن يطبق عليهم أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن يكون للقصة بداية، ووسط، ونهاية. ويتم تفسير القصص وتحليل محتوياتها بهدف التشخيص (التمييز بين الأسوياء والمرضى)، ويعرف الإختبار إختصاراً بالأحرف الأوائلية TAT (تات).

مشكلة بحثه. ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر، ذوقان عبيدات وأخرون (١٩٨٢) حيث أشاروا إلى أن الخبرة العمليّة، والقراءات والدراسات، والبحوث والدراسات السابقة تعد مصادر لها أهميتها فى الحصول على المشكلة؛ أما محمد زيدان صالح وشعث (ب.ت) فقد ذكرا أن مصادر الحصول على مشكلة هى: التخصص، وبرامج الدراسات العلّيا، والخبرة العلمية، والدراسات المسحية للبحوث السابقة، والحالية، وكذلك كل من «بورج وجول» Borg,w (1979) Goll,M على أهمية تحديد مجال البحث المرغوب فيه من جانب الباحث ابتداء، ثم ذكرا الطرق التالية كأمثلة لاختيار مشكلة البحث: القراءة المنظمة؛ النظريات العلمية، الخبرة العلمية فى مجال التخصص، والخبرة العَملية فى المجال والرسائل العلمية، وإعادة تجارب آخرين، والملاحظة الهادفة، والاستشارات وفى ضوء ما سبق نعرض لعدد من هذه الطرق بشئ من التفصيل لعل الباحثين فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، حين يتبعون واحدة منها أو أكثر يعينهم ذلك على اختيار مشكلات بحوثهم ودراساتهم.

(أ) القراءة المنظمة:

تأتى القراءة المنظمة فى مقدمة طرق اختيار مشكلة البحث، وذلك على الرغم مما يحتاجه تطبيق هذه الطرق من وقت طويل إلا أن القراءة المنظمة تحقق أغراضاً أخرى للباحث. ومن بين هذه الأغراض ما يلى:-

* أنها تبصر الباحث بالجوانب المهمة، وكذلك بالجوانب غير المهمة فى المشكلة التى قد يختارها الباحث.

* أنها - أيضاً - تبصر الباحث بالبدائل الممكنة ليختار من بينها؛ فقد يتبين له من خلال القراءة المنظمة - مثلاً - البدائل التالية فى الجانب السابق.

- مراكز البحوث فى الجامعات المصرية ودورها فى تنشيط حركة البحث العلمى.

- مدى اهتمام مراكز البحوث فى الجامعات المصرية بالبحوث الأساسية والبحوث التطبيقية.. وما إلى ذلك من بدائل.

(ب) النظريات العلميّة:

النظرية العلمية عبارة عن تصور عقلي يصل إليه العالم أو الباحث، وهو يدرس موضوعاً معيناً، وهذا التصور العقلي يقوم على مجموعة من المسلمات أو المبرهنات المستمدة من ربط النتائج بمقدماتها، أو ربطها بمعطيات الظاهرة المبحوثة فى أرض الواقع. وقد توصل علماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع إلى العديد من النظريات التى حاولوا بها تفسير السلوك الإنسانى من زوايا عدة، وقد انتظمت هذه النظريات فى اتجاهات فكرية واضحة تنظر إلى السلوك الإنساني من زوايا اهتمامها المختلفة.

وتعد النظريات وأيضاً محاولات التحقق من بنائها الفكرى من المصادر المهمة لاختيار مشكلة البحث.

(ج) الرسائل العلميّة:

قد لا يستطيع الباحث أن يختار مشكلة لتكون موضوع بحثه بواسطة القراءة المنظمة، أو عن طريق تبنى إحدى النظريات. ولكنه قد يجد بغيته فى الرجوع إلى الرسائل العلميّة؛ ذلك أن معظمها ينتهى باقتراح عدد من البحوث المستقبلية من قبل الباحثين الذين أجروها عند معالجتهم لموضوعاتهم. ومثل هذه البحوث المقترحة غالباً ما تكون ذات أهمية قصوى خاصة أنها جاءت بعد معايشة هؤلاء الباحثين لمجالات بحوثهم ودراساتهم مدة زمنية طويلة، وبدت أهمية بحثها من جانبهم واضحة ومبررة.

«إلا أن هذا ا لأمر يجب ألا يؤخذ على أنه حقيقة ثابتة تنطبق على كل المقترحات التى ترد فى أى رسالة علميّة - فبعض الرسائل العلمية ضعيفة فى منهجيتها، أو تتناول مشكلة غير مهمة أصلاً.

ومثل هذا النوع من الرسائل يعد ضعيفاً فى ذاته، وبالتالي ضعيفاً فيما يشتمل عليه من مقترحات وهذا يملى على الباحث ضرورة الدقة فيما يقرأ، وفيما لا

يقرأ، وفيما يأخذ، وفيما يترك. حيث أنه من المتوقع تماماً أن تكون المقترحات إما مبحوثة، أو لا تكون ذات قيمة علمية أصلاً». صالح العساف (١٩٩٥: ٣٥).

(د) إعادة بحث مشكلة سبقت دراستها:

وهي طريقة من طرق اختيار المشكلة يقوم فيها الباحث بإعادة دراسة مشكلة سبقت دراستها، ولكن يجب عند الأخذ بهذه الطريقة الحذر الشديد عند القيام بهذه المحاولة، إذ يتعين على الباحث أن يجيب عن بعض التساؤلات ذات الأهمية في هذا الصدد من قبيل هل إعادة بحث هذه المشكلة يضيف أشياء جديدة؟ وهل إعادة بحث هذه المشكلة يوضح بعض النقاط التي لم يوضحها بحثها في المرة الأولى وما إلى ذلك من تساؤلات.

(هـ) الملاحظة الهادفة:

أن أي باحث قبل أن يقوم بدراسته، لابد أن يكون ساعياً إلى بلوغ هدف معين عن طريق ملاحظات هادفة. كأن يكون هدفه - مثلاً - البحث في مجال العلاقة بين إعاقة أحد الوالدين وكليهما والضغوط النفسية التي يتعرض لها الأبناء من قبل الأقران. ومن ثم يلاحظ الظواهر السلوكية من جانب الأبناء التي تعكس طبيعة هذه الضغوط، وهذه الظواهر السلوكية ربما تقوده إلى أن يختار مشكلة لبحثه في هذا الإطار.

(و) الخبرة العلمية للباحث:

من طرق اختيار المشكلة، الاستفادة من الأنشطة العلمية التي يقوم بها الباحث، والتحرى من خلالها عن مشكلة لبحثه. كان يحاول الباحث أثناء قراءته لكتاب، أو حضوره لمحاضره، أو عند مشاركته في نقاش أن يسجل ما يتناوله المؤلف، أو ما يتعرض له المحاضر، أو ما يثيره المناقش بشكل مباشر أو غير مباشر من موضوعات بحثيه.

فلربما يخطر موضوعا بحثياً يكون لبحثه أثر كبير على تقدم المعرفة، أو حل مشكلة ملحة (صالح العساف، ١٩٩٥ : ٣٦).

وهنا يتعين على الباحث أن يسجل معلومات كاملة حول الموضوعات التى طرحت، والتى طرأت على ذهنه من خلال القراءة، أو المحاضرة، أو النقاش: مثل متى عرض الموضوع؟ وأين عرض؟ ومن عرضه؟...إلخ. حتى يسهّلْ عليه مستقبلاً ا لحصول على معلومات أوفى، وأدق، فى حالة اختياره له.

(ز) الخبرة العملية للباحث:

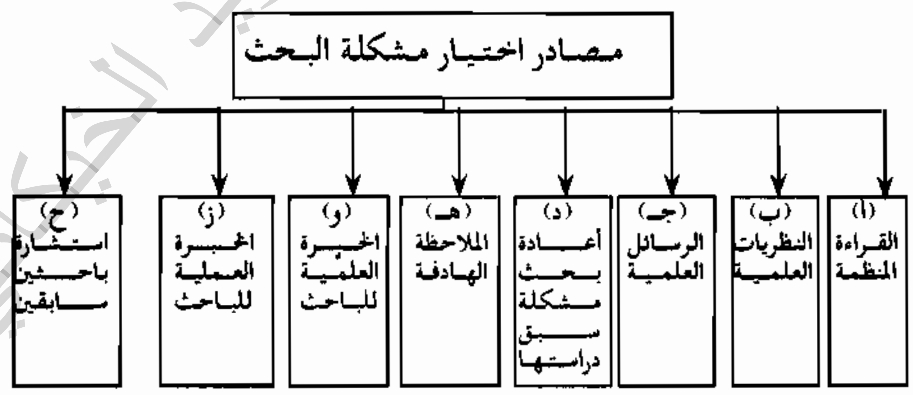
من طرق اختيار ا لمشكلة أيضاً؛ استعراض الخبرة العملية للباحث ومحاولة الرجوع للوراء لمحاولة تذكر ما واجهه من صعوبات، أو علامات استفهام تمنى أن يجد لها إجابة. ذلك أن الباحث قد يتذكر موقفاً مّر به هو نفسه مباشرة، أو عاصره فى مكان عمله، يكون داع لاختيار مشكلة بحث جديرة بالدراسة.

(ح) استشارة باحثين سابقين:

من طرق اختيار المشكلة أن يستشير الباحث أحد أساتذته، أو يستشير أحد الباحثين ممن سبقوه فى مضمار البحث العلمي، فيما يرونه جدير با لدراسة، وذلك انطلاقاً من أن لهم تجارب سابقة، وجهود علمية تؤهلهم لإبداء الرأى.

وترى بعض الكتابات المتخصصة أن هذه الطريقة أقل الطرق فائدة وأن خطورتها تكمن فى أن الباحث قد يختار مشكلة بحثه - فقط - لأن أحد الخبراء فى المجال أشار عليه بذلك؛ وليس لأنها مشكلة جديرة بالدراسة.

والشكل التالي يلخص مصادر اختيار مشكلة البحث



* يتعين على الباحث بعد أن يفرغ من كتابه مشكلة البحث أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- هل تم إجراء تحليل وافٍ لجميع الحقائق والتفسيرات التي يمكن أن ترتبط بالمشكلة؟

- هل استكشفت المشكلة العلاقات استكشافاً وافياً، بين الحقائق، من ناحية والتفسيرات من ناحية ثانية؛ وبين الحقائق والتفسيرات من جهة ثالثة؟

- هل تم عزل الحقائق والتفسيرات التي ترتبط بالمشكلة عن غيرها؟

- هل المنطق الذى اتبع فى تحليل المشكلة منطق سليم؟

- هل عرضت المشكلة عرضاً دقيقاً وكافياً وواضحاً؟

- هل استغرق عرض المشكلة جميع الحقائق والمفاهيم التفسيرية والعلاقات المناسبة؛ التي أثبت التحليل أنها ذات علاقة بالمشكلة؛ وهل يتفق معها؟

-هل تم التعبير عن جميع عناصر المشكلة فى نسق منظم من العلاقات؟

- هل عرض المشكلة بهذه الطريقة يظهرها على النحو المرجو؟

- هل تم تجنب بعض الكلمات التي لا لزوم لها فى صياغة المشكلة مثل «هدف هذه الدراسة»؟

- هل تم التعبير عن المشكلة باستخدام جُمل استفهامية أو تقريرية صحيحة لغوياً؟

رابعاً: تحديد المصطلحات:

يُقصَد بمصطلحات البحث «الكلمات أو التعبيرات الغامضة أو غير المتداولة، أو التي تفهم بأكثر من معنى بإختلاف السياقات التي تستخدم فيها» وكثيراً ما تتعدد معاني المصطلح الواحد فى المجالات التربوية والنفسية والإجتماعية؛ لذلك يتعين على الباحث أن يعرض تحت هذا العنوان ـ أعنى تحديد المصطلحات ـ بعض التعريفات لهذا المصطلح، يتلوها تبنى تعريف من التعريفات التي عرضها، أو يضع الباحث تعريفاً يوضح المقصود بهذا المصطلح فى بحثه الحالي.

ولتحديد المصطلحالت أهمية كبيرة في البحث العلمي؛ حيث أن ذلك يساعد الباحث على التعامل بدقةٍ مع مشكلة بحثه.

يمكن القول إذن، أن تحديد المصطلحات أمر لازم في كل بحث علمي، وكلما اتسم هذا التحديد بالدقة؛ أمكن للباحث أن يجرى بحثه على أساس علمي سليم، وأصبح من السهل على القراء أن يتابعوا بحثه مع إدراك محدد وصحيح للمعاني والأفكار التي يريد الباحث أن يعبر عنها.

ويذهب بعض الباحثين إلى أن تحديد المصطلحات يستمد أهميته من أننا قد نستخدم في وصف الظواهر التربوية، والنفسية والسلوكية، كلمات نستخدمها في حياتنا اليومية، وقد يكون لهذه الكلمات معانٍ مختلفة لدى الأفراد ، ومن ثم يتعين على الباحث أن يحدد مراده من استخدام هذه الكلمات، وأن يعين معاني المصطلحات التي يستخدمها في بحثه.

ومما يجدر ذكره، أن لمصطلحات البحث مصادر كثيرة يلجأ إليها الباحث، وأن من أهم هذه المصادر: المعاجم اللغوية العلمّية، ومعاجم المصطلحات، ودوائر المعارف المتخصصة، والموسوعات، والبحوث والدراسات السابقة، وكتابات المتخصصين في الكتب، والمراجع، والدوريات، ونحوها. وينبغي للباحث عندما يأخذ مصطلحاً من هذه المصادر أن يشير إلى المصدر الذي أخذ عنه المصطلح.

خامساً: «هدف» أو أهداف البحث:

عندما يوضح الباحث هدف أو أهداف بحثه فإنه يجيب بذلك على سؤال نصه: لماذا يقوم بإجراء البحث؟ وفي هذا الصدد يذكر «صالح العساف» (١٩٩٥ : ٤٨) أن تحديد أهداف البحث في بداية العملية البحثية يعتبر ضرورياً جداً، فبعد أن حُدد الباحث: «ماذا» في الخطوات السابقة، يتعين عليه أن يكمل توضيحه ب «لماذا» فهذا هو السؤال الثاني الذي سوف يسأله القارئ. ويضيف أن أهداف البحث هي التي تعكس مدى الإضافة إلى ما هو معلوم، أو إسهام البحث في تقديم حلول علمية مبرهنة للمشكلة المدروسة. فتحديد مشكلة البحث لا تبدو قيمتها واضحة ما لم نعرف لماذا، ومن هنا فإن الإجابة عليها ضرورية.

وما دمنا بصدد الحديث عن أهداف البحث وأهميته، فإنه تجب الإشارة إلى أن هناك من الباحثين من يخلط بين أهداف البحث وأهميته، ذلك أن هناك خيطاً رفيعاً يفصل بين أهداف البحث وأهميته، والأهداف تجيب عن سؤال الباحث لنفسه: لماذا يُجرى هذا البحث؟ أى أن الأهداف توضح ما يسعى الباحث للوصول إليه بإجراء بحثه.

أما أهمية البحث فتعتبر ما يضيفه البحث ـ بعد الإنتهاء منه ـ من فوائد إلى الميدان العملى ومجال التخصص.

ولنضرب مثلاً نوضح به الفرق بين الأهداف والأهمية. لتفرض أن عنوان البحث الذى نحن بصدد إجرائه هو فاعليه برنامج فى «علاج صعوبات الحساب لدى عينة من أطفال الصف الرابع الإبتدائى» فإن أهداف البحث يمكن أن تصاغ على النحو التالى:

(١) تحديد صعوبات الحساب لدى عينة من أطفال الصف الرابع الإبتدائى.

(٢) بناء برنامج لعلاج صعوبات الحساب لدى عينة من أطفال الصف الرابع الإبتدائى.

(٣) قياس فاعلية البرنامج فى علاج صعوبات الحساب لدى عينة من أطفال الصف الرابع الإبتدائى.

وأما أهمية البحث، فيمكن أن تُصاغ على النحو التالى:

تبدو أهمية البحث الحالى فى أنه يمكن أن يفيد فى:

(١) تزويد مجال صعوبات التعلم بأداة لتحديد الصعوبات الشائعة فى تعلم الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى.

(٢) تقديم برنامج علاجى يمكن الإفادة منه فى علاج صعوبات الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى.

(٣) توجيه أنظار القائمين على تخطيط مناهج الرياضيات وتدريسها وتقويمها إلى أحدث الأساليب والوسائل العلاجية فى المجال.

ونوّد هنا أن ننبه الباحث إلى أمرين مهمين:

الأمر الأول ـ أنه عندما يكتب خطة بحثه لا بد أن يفصل أهداف البحث عن أهميته، بمعنى أن يكتب أهداف البحث أولاً، ثم أهمية البحث.

الأمر الثاني ـ أن يراعي الباحث عند صياغة أهداف البحث وتوضيح أهميته، أن تكون مرتبطة بموضوع البحث، وأن ينتقى عبارات توحى بالتواضع، ذلك أن بعض الباحثين حين يتحدث عن أهمية بحثه يذكر أن بحثه سيصلح المجال كله، بل ربما يصلح ميدان الدراسة بأكمله.

سادسا: أهمية البحث (أو الدافع إليه):

من خلال المقدمة يصل الباحث إلى أهمية قيامه بالدراسة من حيث الجانبين النظرى والتطبيقى، ويتعين على الباحث أن يعطى من الأدلة والأسباب ما يؤكد هذه الأهمية ويبرزها، مما حدا به إلى القيام بدراسته.

ويذكر «بدر العمر» (١٩٨٥: ١٠٢) «أن أهمية البحث (أو الدراسة) هى التى توضح حجم المشكلة التى يبحثها وجديتها. ومن خلال أهمية البحث يمكن للآخرين الاقتناع أو عدم الإقتناع بجدوى هذه الدراسة. لذلك يجب على الباحث أن يعطى لأهمية الدراسة عناية خاصة، وخصوصاً، إذا كان البحث سيتم تمويله من جهة معينة. وفى هذا الصدد يمكن للباحث أن يرجع إلى مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة يعزز بها مشكلة بحثه. كما يمكن للباحث أن يستعين بجهات الاختصاص للحصول على بيانات وإحصائيات مرتبطة بمشكلة البحث ليعزز بها موقفه».

سابعاً: دراسات سابقة:

بعد أن يستقر الباحث على مشكلة معينة، فإن الخطوة التالية لهذا هى أن

يحدد صلة هذه المشكلة بالإطار النظرى بمعناه الشامل: فالإطار النظرى يشتمل على كل الموضوعات والقضايا، والدراسات التى تمس جوانب هذه المشكلة بشكل مباشر وغير مباشر. وهذا يتطلب من الباحث أن يحيط بكل ما كتب أو نشر عن موضوع دراسته من بحوث ودراسات سابقة، فضلاً عن الموضوعات الأخرى ذات الصلة غير المباشرة بموضوع بحثه. ومن ثم يمكن ا لقول أن هذه الخطوة تستهدف تلخيص نتائج البحوث السابقة والتعرف على منهجيتها، والأدوات التى استخدمت فيها، واستكشاف الصعوبات التى صادفت الباحثين السابقين وكيفية تغلبهم على تلك الصعوبات.

ومما تُجدْر الإشارة إليه أن ربط مشكلة ا لبحث بالإطار النظرى للدراسة يفيد الباحث فى صياغة فروضه، كما تبدو أهمية هذا الربط عند عرض نتائج الدراسات وفى تحليل وتفسير هذه النتائج. إذ يتمكن الباحث من وضع نتائج دراسته بين نتائج الدراسات السابقة. ويستطيع عن طريق المقا رنة أن يكشف عن أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف بين هذه البحوث والدراسات وما توصلت إليه من نتائج وما توصل إليه الباحث عند الانتهاء من إجراء دراسته.

كما يذكر «فان دالين» (١٩٩٠: ١٦٩ ـ ١٧٠) أن إستعراض البحوث والدراسات السابقة وكل ما كتب فى المجال موضوع إهتمام الباحث ـ بمهارة فنية عالية يعد عملاً مجهداً ولكنه خبرة مجزية. ذلك أنه يزود الباحث ليس فقط بالإلهام لكى يقوم ببحث من البحوث أو دراسة من الدراسات، ولكن يزوده أيضاً بالعون اللازم لكى يضع أساساً سليماً لبحثه ككل.

إن إستعراض البحوث والدراسات السابقة يؤدى إلى إثراء فكر الباحث واستثارته. فمن الساعات التى يقضيها فى المكتبة أو أمام الإنترنت يتعلم الذى إكتشفه الآخرون بالفعل فى مجال بحثه أو دراسته، ويلاحظ الثغرات فى المعرفة والنتائج المتضاربة، ويتوصل إلى البحوث المطلوبة. كذلك فإن دراسة الباحث لبحوث غيره من الباحثين يضع يده على طرق التصدى لمشكلة من المشكلات، وعلى الحقائق، والمفاهيم، والنظريات، وقوائم المراجع التى قد تثبت فائدتها

بالنسبة لبحثه. وحين يقوم الباحث بفحص نواحي القوة ونواحي الضعف في كثير من تقارير البحوث، فإن ذلك يمنعه ويحميه من أن يتورط في بعض المزالق الإجرائية التي وقع فيها سابقوه. فهو يتعلم مثلاً أن يتجنب البحوث غير اللازمة التي قام بها غيره، وأن يمتنع عن إستخدام الطرق والفنيات التي ثبت عدم جدواها. ولما كان الإستعراض العميق، أو الإستعراض الناقد للبحوث والدراسات السابقة؛ يمكن أن يساعد الباحث في رفع مستوى كفاءته في عمله البحثي ونوعيته، فإنه يتعين عليه أن يبذل كل جهد حتى يتقن هذا الإجراء.

ثامناً: صياغة الفروض(١) Statement of the Hypothesis:

الفرض هو تفسير أو حل محتمل للمشكلة التي يدرسها الباحث، ولكن صحته تحتاج إلى تحقيق وإثبات. ولذلك يستخدم الباحث الوسائل المناسبة لجمع الحقائق والبيانات التي تثبت صحة الفرض أو تدحضه.

ويتعين على الباحث أن يقوم بافتراض أو عدة فروض يعتقد أنها تؤدى إلى تفسير مشكلة البحث. ويمكن تعريف الفرض - هنا - بإيجاز بأنه «تفسير مفتوح

(١) بعض المؤلفين يفرقون بين الفرض والافتراض؛ ففي حين أن الفرض لا يقبل كأداة لتفسير ظاهرة معينة، أو حل لمشكلة معينة إلا بعد إثباته والتحقق من صحة، فإن الافتراض يقبل دون الحاجة إلى إقامة الدليل على صحته، بمعنى أن الباحث لا يجمع له الحقائق والبيانات التي تدعمه ولكن من ناحية أخرى ينبغى أن تكون الإفتراضات والمسلمات التي يستخدمها في البحث صحيحة ومقبولة عقلياً. فقد يفترض أحد الباحثين في دراسة عن التفكير العلمي وأساليب تنمية القدرة على استخدامه خلال تدريس مقرر معين، أن التفكير العلمي يتضمن مهارات واتجاهات معينة للتفكير يمكن تعلمها؛ أو أن يفترض أن اختباراً معين من نمط اختبارات الورقة والقلم Paper & Pencil tests يمكن استخدامه في
قياس جوانب من التفكير العلمي.

- كما أن الافتراضات قد تكون ظاهرة، كما قد تكون ضمنية، أى قد ينص عليها الباحث صراحة في خطة البحث، أو قد تكون متضمنة في سياق إجراءات البحث، ويفضل أن تحدد الافتراضات بصورة ظاهرة وواضحة. ويساعد اختيار الافتراضات المناسبة والصحيحة في توفير كثير من الجهد والوقت للباحث؛ كما تساعد على تحديد إجراءات البحث؛ بحيث لا تتعدى الحدود المرسومة لها. وغنى عن التأكيد أن الافتراضات الخاطئة سوف تعرض الباحث للمزالق والأخطاء، وبالتالي التشكك في صحة نتائجه (انظر: جابر عبد الحميد وخيرى كاظم، ١٩٨٥: ٦٩ - ٧٠).

للمشكلة موضوع الدراسة، أو هو تفسير مؤقت، أو محتمل يوضح العوامل، والأحداث أو الظروف، التي يحاول الباحث أن يفهمها.

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية الفرض تنبثق من كونه خطاً هادياً للباحث يوجهه إلى اتجاه صحيح، ذلك أن الفروض تحدد مجال الدراسة بشكل دقيق، وتنظم عملية جميع البيانات، مما يقف حائلاً دون العشوائية، وتجميع بيانات غير ضرورية أو غير مفيدة، أضف إلى ذلك أن الفرض يعمل كإطار ينظم عملية تحليل البيانات ومن ثم تفسير نتائج البحث.

وأما مصادر اشتقاق الفروض فقد يكون المصدر حدس الباحث أو تخميناته وقد يكون نتيجة تجارب أو ملاحظات شخصية، وقد يكون استنباطاً من نظريات علمية، وقد يكون مبنياً على أساس منطقي، وكذلك قد يستخدم الباحث نتائج دراسات سابقة في صياغة فرض أو فروض بحثه.

وتشير كتابات عديدة إلى أنه من الممكن صياغة الفروض في إحدى صورتين :

أولاهما: صياغة الفرض في عبارات تقريرية مباشرة «الفرض الموّجه» Directional hypothesis.

كأن يقول مثلاً: توجد فُروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي بين التلاميذ ضعاف السمع الذين يستخدمون معينات سمعية وأقرانهم الذين لا يستخدمونها لصالح المجموعة الأولى. ونقطة البداية في اختيار هذا الفرض هو أن هناك فرقاً في صالح مجموعة التلاميذ التي تستخدم المعينات السمعية، ويتم تحديد هذا الفرق إن وجد كما تظهر نتائج التجربة، ثم تختبر دلالته الإحصائية بالأساليب المناسبة One _ tailed test (١)

وثانيها:صياغة الفرض في صورة صفرية «الفرض الصفرى» Null hypothesis

أي وضع العلاقة بين المتغيرين في صورة صفرية؛ كأن نقول مثلاً: «لا أثر لاستخدام المعينات السمعية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ضعاف السمع». ونقطة البداية في اختيار هذا الفرض هو أنه لا أثر لاستخدام المعينات السمعية،

وأن الفرق فى التحصيل لدى مجموعة التلاميذ التى تستخدم المعينات السمعية (صفرا) ثم تختبر دلالة الفرض - إن وجد - كما تظهره نتائج البحث بالأساليب الإحصائية المناسبة two-taild test(٢)

والسؤال الذى يمكن طرحه فى هذا السياق هو: ما الفرق بين الفرض الموجه والفرض الصفرى؟ الإجابة هى أن الفرض الموجه يتنبأ بأنه إذا ما تغيرت ظروف التجربة بطريقة معينة؛ فإن نتائجها بالتالى ستتغير بنفس ا لطريقة. بينما يتنبأ الفرض الصفرى بأن ثمة تغييرات معينة فى ظروف التجربة لن تؤثر فى نتائجها؛ فقد ينص فرض موجه ـ على سبيل المثال» على أن الأفرا د الذين يشربون القهوة يكون زمن الرجع (٣) لديهم أسرع منه عند الأفراد الذين لا يشربونها. وقد يقترح ا لفرض الصفرى أن زمن الرجع بالنسبة لمن يشربون القهوة من الأفراد سوف يكون هو نفسه بالنسبة لمن لا يشربونها منهم.

وكلا النوعين من الفروض يمكن اختباره عن طريق جمع المعلومات «عن زمن الرجع بالنسبة للمجموعتين - فى هذه الحال - يتمثل فى الأفراد الذين يشربون القهوة وأولئك الذين لا يشربونها» ومقارنة النتائج.

وما دمنا بصدد الحديث عن صياغة الفروض، فإن سياق الكلام يقودنا إلى السؤال عن خصائص الفرض الجيد إذْ يذكر الكتاب المتخصصون أن للفرض الجيد خصائص أربعة يتعين على الذين يعدون خططاً لبحوثهم ودراساتهم أن يسترشدوا بها فى تكوين ا لفروض المناسبة لموضوعاتهم.

الأولى: أن يكون الفرض متسقاً مع الحقائق المعروفة، سواء كانت بحوثاً، أو نظريات علمية.. ومن هنا فإن على الباحث أن يتبين العلاقة بين فرضه، وما أسفرت عنه الدراسات المرتبطة ببحثه من نتائج، وكذلك علاقته بالأطر النظرية المتوفرة فى المجالات التربوية والنفسية أو السلوكية عموماً.

وعلى الباحث أن يدرك أنه من الصعب أن يكون الفرض متسقاً مع جميع الحقائق المعروفة، وخاصةً أن بعض هذه الحقائق قد لا تبدو متسقة مع البعض الآخر بالقدر الكافى.

إن صياغة الفروض وتحقيقها، أو إثبات صحتها هدف أساسي للبحث العلمي وهذا الأمر كما نعلم ليس بالعمل السهل. ذلك أنه ليس مجرد تخمين، كما يعتقد البعض، ولكنه نفاذ رؤية وتخمين ذكي يستند إلى كفاية الحقائق والخبرة حتى يكون للفرض دلالته. وفي كثير من مجالات دراسة السلوك؛ قد يحتاج الباحث إلى القيام ببعض الدراسات المحدودة الاستطلاعية للحصول على بيانات تساعده على صياغة فروض لها دلالتها.

الثانية: أن يصاغ الفرض بطريقة تمكن من اختباره، وإثبات صحته، أو دحضه، ومن الصعوبات التي تواجه الباحثين اختيارهم لفروض متحيّزة لا تصلح للفحص أو التمحيص.. ولنأخذ مثالاً على ذلك الفرض التالي: «معلمو التربية الخاصة بمدارس الدمج لا يتوفر لديهم قدر كاف من المعرفة بطبيعة عملية الدمج تمكنهم وتؤهلهم للتعامل مع الأطفال المدموجين».

ولكي يختبر الباحث هذا الفرض يجب أن يعد اختبارا في الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في مدارس الدمج، ويطبقه على مجموعة من معلمي التربية الخاصة في تلك المدارس. وقد يحرص في إعداد بنود وعبارات الاختبار أن تكون صعبة ومحيّرة، ولا يبدو غريباً إذاً أن تجئ درجات المعلمين ـ عند تطبيقه عليهم ـ منخفضة. وبناءً على ذلك يستنتج أن المعلمين لا تتوفر فيهم ا لكفايات اللازمة التي تؤهلهم للتدريس في تلك المدارس على نحو جيد. وهذا ما يثبت صحة فرضه.

وحقيقة الأمر أن البيانات التي حصل عليها الباحث لا يمكن الاعتماد عليها لإثبات صحة ا لفرض أو رفضه، لأن الأداة الأساسية في جمع هذه المعلومات مبنيّةٍ على أساس من حكمة الذاتي، أو وجهه نظره الذاتية التي لا تخلو من تحيزه، ولكي يصبح هذا الفرض قابلاً للفحص والتمحيص - على أساس علمي - فإن الأمر يتطلب تحديد الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي هذه المرحلة ، وإعداد مقاييس تتوفر فيها شروط الموضوعية، والصدق، والثبات.

الثالثة: إن يُصاغ الفرض في ألفاظ سهلة، أى أن يتجنّب الباحث استخدام

العبارات الغامضة، وغير المُحددّة، وأن يتجنب الأسلوب المعقد في صياغة الفرض. فمن غير المقبول - مثلاً - أن يصوغ أحد الباحثين فرضاً على الوجه التالي:

«يتوقف تكيف الطفل المعوق داخل الفصل على طبيعة البيئة الصفيّة».

ذلك أن عبارة «البيئة الصفية» واسعة وغير محددة. كما أن ا لقول بأن سلوكاً معيناً كالتكيف يعتمد على كل شئ يحدث داخل الصف، لا يساعد الباحث في دراسة هذا الفرض، لأنه لا يركز على جوانب معينة في بيئة الصف لها علاقة بإحداث الظاهرة موضع الدراسة، وينبغى أن يتم تحديد هذه الجوانب، وصياغة فرض يتناول المتغيرات المرتبطة بها[1].

الرابعــة: أن تحدِّد الفروض علاقة بين متغيرات معينة. وما لم يتوفر في الفرض مثل هذه الخاصية؛ فهو لا يصلح - بشكل جوهرى وأساسي - للبحث.

ومن أمثلة الفروض التى توضح «علاقة» ما «بين متغيرات»؛ الفرض الآتى:

«إستخدام أنشطة منوعة في تعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى المعوقين إعاقة عقلية بسيطة يؤدى إلى زيادة الاستقلالية لديهم». و يحدد هذا الفرض العلاقة بين المتغيرين؛ الأول استخدام أنشطة منوَعة في عمليات تعديل السلوكيات اللاتكيفية؛ والثانى هو اكتساب هؤلاء الأطفال سلوكيات تدل على الاستقلالية. ومثل هذه المتغيرات يمكن أن نخضعها للقياس؛ وبالتالي نستطيع اختبار صحة هذا الفرض باستخدام أحد التصميمات التجريبية المناسبة.

---

(١) المتغير variahle

المتغير كا يدل عليه ظاهر الكلمة ـ هو كل ما يتغيّر ـ فكما أن هناك نهاراً فإن هناك ليل. وإذا بحثنا فيما حولنا في الكون نجد أن كثيراً من الظواهر التي يمكن أن تحمل في داخلها مستويات مختلفة يتميز كل منها عن الآخر إجمالاً أو تفصيلاً؛ فاللون متغيرـ وقد ينقسم إلى ألوان أساسيّة، وقد يتفرع عن الألوان الأساسية ألوان فرعية. والطول متغير قد ينقسم إجمالاً إلى طويل ومتوسط وقصير، أو قد يقاس إلي أقرب وحدة قياس؛ فقد يقاس بالكيلو متر، أو الميل إذا كانت مسافات بعيدة، وقد يقاس بالملليمتر إذا كان القياس يتعلق بأشياء دقيقة (محروس الشناوى واسماعيل الفقى، ١٩٩٨: ١٦٠).

تاسعاً: حدود الدراسة: Limitations of the study:

من المهم أن يوضح الباحث حدود بحثه أو دراسته؛ وعادة ما يذكر الباحثين في خططهم البحثية حدود بحثهم من حيث:

(أ) موضوع الدراسة:

ويُقصدْ بموضوع الدراسة المتغيرات التى يتناولها ا لباحث بالدراسة.

(ب) المنهج المستخدم:

منهج البحث هو ما يقوم به الباحث للحصول على نتائج لدراسته.

ومنهج البحث ـ بهذا المعنى ـ عملية منظمة ذات أهداف. والإجراءات المستخدمة ليست أنشطة عشوائية، ولكنها عمليات يتم التخطيط لها بعناية. ويمكن القول: أن منهج البحث هو الخطة التى يتخذها الباحث ـ بعد أن وضعها سلفاً ـ للحصول على البيانات وتحليلها؛ بفرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات (رجاء أبو علام، ١٩٩٨: ٣).

(ج) عينة الدراسة:

من حيث مصادر الحصول عليها، وطرق انتقاؤها، واختيار أفرادها هل هي عينة عشوائية،طبقية.. وما إلى ذلك (كما سنوضح فيما بعد) وتقسيمها إلى مجموعات تجريبية وضابطة. وأساليب وطرق المجانسة بينهما على المستوين الإحصائى ، والوصفى.

يتعين على الباحث أن يحدد عينة بحثه في شكلها النهائي وعليه أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- هل تمثل العينة المجتمع الأصل تمثيلاً كافياً يسمح للباحث بتعميم نتائجه؟
- هلى العينة كافية نوعاً وعدداً؟ وهل هى مناسبة لهدف الدراسة؟
- هل تو جد أى عوامل تؤدى إلى وجود تحيز فى اختيار العينة؟
- هل المجموعة الضابطة ممثلة كالمجموعة التجريبية؟

- هل الأساليب التى تم اتباعها فى مزاوجة المفحوصين أم مجانستهم صادقة؟

- هل يتوفر فى العينة الافتراضات التى يقوم عليها استخدام الأساليب الإحصائية.

(د) تحديد الأداة أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات والمعلومات:

يشير مفهوم الأداة إلى الوسيلة التى يجمع بها الباحث البيانات والمعلومات التى تلزمه سواء كانت هذه الأدوات جاهزة أعدها باحثون سابقون، أم سيقوم الباحث بإعدادها ومن ثم تقنينها، ويذكر أمام الأداة اسمها وتاريخ إعدادها. ويستخدم المشتغلون بالبحث عدداً من أدوات جمع البيانات من بينها الملاحظة، والاستبيان والمقابلة... وما إلى ذلك[1].

ويتوقف اختيار ا لباحث للأداة أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات على عوامل كثيرة منها ما يلى:

الأول: أن بعض أدوات البحث التى يستخدمها الباحث فى جمع بياناته قد تصلح فى بعض المواقف وبعض البحوث فى حين لا تصلح فى غيرها. فمثلاً الباحثون - بشكل عام - يفضلون استخدام المقابلة ولاستبيان عندما يكون نوع المعلومات اللازمة لها اتصال وثيق بآراء الأفراد ووجهات نظرهم، واتجاهاتهم نحو موضوع معين، كما تفيد الوثائق والسجلات فى إعطاء المعلومات اللازمة عن الماضى، وتفضل الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بسلوك الأفراد الفعلى فى موقف معين، أو نحو موضوع معين.

الثانى: قد يؤثر موقف المفحوصين من البحث فى اختيار أو تفضيل وسيلة على أخرى.

الثالث: قد يعتمد الباحث على أداة واحدة لجمع البيانات، وقد يعتمد على أكثر من أداة حتى يدرس الظاهرة موضع الأهتمام، من جميع جوانبها، ويكشف عن أبعادها.

---

(١) لمزيد من التفاصيل عن أدوات جمع البيانات؛ أنظر: عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٨). مناهج البحث . القاهرة: المؤلف، الفصل السادس ص ص ٢٠٣ ـ ٢٨٦).

(هـ) الأسلوب الإحصائي المستخدم:

ينبغي أن تحتوى خطة البحث على وصف للأساليب الإحصائية التي سوف يستخدمها الباحث في تحليل بيانات الدراسة. وقد يتطلب تحليل البيانات في دراسات مسحية معينة تبويباً بسيطاً للنتائج وعرضها. وسوف تتطلب معظم الدراسات - على أية حال - طريقة إحصائية أو أكثر.

وتحديد أساليب إحصائية مناسبة لتحليل البيانات أمر بالغ الأهمية. وقد يتطلب التحليل الإحصائي المناسب مستوى من الكفاءة الإحصائية قد لا يتوفر للباحث وقد يكتشف الباحث - بعد جمعه للبيانات - أنه قد أخطأ لأن ا لتحليل المناسب للدراسة كان يتطلب جمع بيانات أخرى أو بطريقة معينة. وكثيراً ما يكون تعديل المسار بالنسبة للتحليل الإحصائي متأخراً لأنه لم يعمل حسابه في جمع البيانات.

إن فرض أو فروض الدراسة يحدد التصميم، والتصميم - بدوره - يحدد التحليل الإحصائي، والتحليل غير المناسب لا يسمح باختبار صادق لفرض أو فروض البحث.

واختيار أسلوب التحليل الإحصائي المناسب يتوقف على عدد من العوامل مثل:

- كيف تم تشكيل عدد مجموعات البحث.

- هل تم توزيع المفحوصين على المجموعات عشوائياً، أو بطريقة المضاهاة والأزواج، أو باستخدام مجموعات موجودة، وكم عدد مجموعات المعالجة في الدراسة.

- كم عدد المتغيرات المستقلة المتضمنة؟

- نوع البيانات التي يتعين جمعها «فبيانات مقياس المسافة (١) - على سبيل المثال - تتطلب أساليب إحصائية تختلف عما تتطلبه بيانات المقياس الترتيبي (٢). وفي الدراسات الارتباطية يتم تحديد عوامل مشابهة للتحليل الارتباطي المناسب (انظر: ل.ر.جاى، ١٩٩٣ : ٩٩ - ١٠٠).

ومن المعروف أن هناك أكثر من برنامج يمكن استخدامه فى الكمبيوتر للقيام بالتحليلات الإحصائية التى يحتاج إليها الباحثون. ومن أمثلة هذه البرامج ما يسمى بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss وهو برنامج يحتوى على برامج إحصائية متعددة من حيث الأنواع التى يحتاج إليها الباحثون فى الميادين التربوية والنفسية والاجتماعية، وما شابه ذلك.

وهذه الحزمة هى الأكثر شيوعاً واستخداماً فى الأوساط البحثية، ويوجد لهذه الحزمة «دليل يشرح مجالات استخدامها، وأوجه هذه الاستخدامات، وذلك بشكل مفصل وواضح، كما أن هناك «حزمة» أخرى تُسمى البرامج الكومبيوترية للطب»، والتى تصلح - أيضاً - للعديد من التحليلات الإحصائية المطلوبة فى حالة البحوث والدراسات التربوية، ولذلك فإن على الباحث أن يقرر - قبل استخدام الحاسوب فى تحليل البيانات المتجمعة لديه - أى نوع من هذه الحزم أو البرامج ينوى استخدامها، وذلك حتى يستطيع ترتيب بياناته وإدخالها إلى الكمبيوتر للمعالجة بالطريقة التى تتفق مع طبيعة ذلك البرنامج، وبطبيعة الحال، إذا لم يقم الباحث باتباع التعليمات الخاصة بالبرنامج - بدقه - فإن البيانات التى يدخلها إلى «الكمبيوتر» لن يتم تحليلها بالشكل المطلوب.

وقد يجد الباحث ملاحظة من «الكومبيوتر» مفادها أن البيانات لم يتم تحليلها بسبب وجود بعض الأخطاء فى طريقة إدخالها، ولذلك يجب التأكيد على أن المعرفة التامة بطبيعة ا لبرنامج، والتقيد بالتعليمات من ناحية، وإدخال البيانات بالطريقة ا لمناسبة، من ناحية ثانية، يوفر على الباحث الكثير من الجهد، كما أنه يعطيه ا لتحليلات المطلوبة بكل يسر وسهوله. وبعد أن يقوم «الكومبيوتر» بالتحليلات التى طلبت منه وبعد أن زود الباحث بنسخة منها، على الباحث أن يراجعها للتأكد من أنها هى التحليلات التى كان فى حاجة إليها، وأن باستطاعته فهمها وتفسيرها؛ حيث أن الكثير من الباحثين المبتدئين لا يستطيعون قراءة التحليلات بالشكل الصحيح وبذلك لا يستطيعون إعطاءها أو تفسيرها التفسيرات المناسبة.

(لمزيد من التفصيل؛ انظر : عبد الرحمن عدس وآخرون ، ٢٠٠٤ :١٩ -٢٤)

ويلاحظ مما سبق أن الهدف من ا لإشارة إلى حدود الدراسة هو ما يلي:

١) بيان مدى إسهامها في مجالها العلمي، وافساح المجا ل أمام باحثين آخرين لدراسة جوانب لم تتطرق إليها الرسالة.

٢) كما أن التحديد يساعد الباحث على التركيز على أهداف معينة، ويجعله طوال إجراء البحث، وجمع البيانات وتفسيرها، والتوصل إلى نتائج معينة، على وعي بحدود بحثه ونتائجه.

٣)ويساعدهذا التحديدأيضاً في تجنب التعميم الزائد Overgeneralization[1] أي تعميم النتائج إلى أبعد من حدود البحث.

٤)فضلاً عما يوفره للباحث من اقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة؛ وبفضل أن يوضح الباحث تبريرات هذه الحدود.

عاشراً: مراجع ومصادر الدراسة:

يرجع الباحث في أثناء إعداد خطة البحث، وكذلك في بقية مراحل البحث، إلى عدة مراجع، لذلك تقتضي الأمانة العلمية أن يسجل هذه المراجع.

(أ) أهمية كتابة مراجع ومصادر البحث (الدراسة):

للبحث العلمي قواعد وأصول مهمة ينبغي مراعاتها والتقيد بها، ومن أبرز هذه القواعد ما يتعلق بالمراجع والمصادر التي رجع إليها الباحث من حيث ضرورة توثيقها بدقة ووضوح حتى تكون دليلاً لكل باحث في هذا المجال وتتعلق هذه القوا عد وتلك الأصول بأمرين مهمين من أمور البحث العلمي وهما الأمانة والدقة. وأما الأمانة فهي تعني أن الباحث ينسب المعرفة أو المعلومة إلى صاحبها وألا يسجل الباحث إلا المراجع التي استخدمها فعلاً. وأما الدقة فهي تعني أن يشير الباحث بوضوح إلى مصدر المعلومة؛ سواء أخذها من كتاب منشور، أو تقرير مكتوب، أو من محاضرة غير منشورة، أو من مقابلة شخصية وما إلى ذلك من مصادر المعلومات.

(ب) وظائف قائمة المراجع والمصادر:

إن ذكر قائمة المراجع والمصادر فى نهاية البحث يؤدى الوظائف الثلاث الآتية:

الأولى: إبرا ز قيمة البحث من خلال الإشارة إلى المراجع والمصادر التى رجع إليها الباحث واستفاد منها، حيث تعتبر هذه المراجع وتلك المصادر مؤشراً مهماً على سعة إطلاع الباحث ورحابة قراءاته وخبراته.

الثانية: توضيح مدى حداثة ا لمعلومات التى رجع إليها ا لباحث، حيث توضح قائمة المراجع والمصادر تاريخ نشر كل مرجع، كما توضح مدى أصالة المراجع وقيمتها؛ مع مراعاة أن المعلومات الحديثة تشير إلى وعى الباحث بآخر التطورات التى جرت فى ميدان المعرفة، وهذا يعنى - بطبيعة الحال - أن هناك كثيراً من المراجع المهمة التى تكتسب أهميتها من أصالتها وقدمها، وهذا يتوقف على طبيعة البحث وطبيعة المعرفة.

الثالثة: تقديم قائمة بالمراجع والمصادر إلى ا لباحثين والمهتمين بالبحث فى موضوع الدراسة حيث تعتبر هذه القائمة خلاصة جهد وبحث، فوجود قائمة بالمراجع والمصادر يوفر على ا لباحثين الجهد وا لوقت والنفقات، شريطة أن تحتوى هذه القائمة على وصف تفصيلى كامل لكل مرجع أو مصدر (عبد الرحمن عدس وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٣٧٩ - ٣٨٠).

(ج) طريقة كتابة المراجع:

ليست هناك طريقة متفق عليها فى كتابة المراجع والمصادر بين مخُتَلف المؤسسات العلمية، حيث ما زالت كل جهة تتبع طريقة معينة، ولكن يتفق الجميع على أن توثيق المرجع يجب أن يشتمل على ما يلى:

أسم المؤلف، واسم الكتاب، ورقم الطبعة أو رقم الجزء، وبلد النشر، ودار النشر، وسنة النشر.

كما أنه من الضرورى وضع رقم الصفحة إذا كان المرجع مثبتاً فى متن البحث أو هامش الصفحات.

وفيما يلى توضيح لإحدى الطرق المستخدمة فى كتابة مختلف المراجع فى البحوث العلمية:

أولاً: كتابة المرجع فى الحواشى:

يقصد بالحاشية الجزء الأسفل من الصفحة، حيث يطلب من الباحث إذا استعان بمرجع ما واقتبس منه فكرةً أو فقرة ما أن يسجل ذلك فى أسفل الصفحة التى كتب فيها ما اقتبسه من المرجع أو المصدر.

وهذا النمط من التسجيل له أصول يتعين على الباحث مراعاتها. وفيما يلى توضيح لهذه الأصول.

١- الكتب : إذا أقتبس الباحث من كتاب فإنه يتعين عليه تسجيل هذا الكتاب على النحو التالى:

* **الكتاب العربى:**

اسم المؤلف. اسم الكتاب. الطبعة . الجزء . بلد النشر: الناشر . السنة . الصفحة.

عبد الرحمن سيد سليمان. المتفوقون عقلياً. طبعة ثانية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق. ٢٠٠٥ . ص....

عبد الرحمن سيد سليمان. المضْطربون سلوكياً. طبعة ثانية. الرياض : مكتبة الرشد. ٢٠٠٧ . ص ....

* **الكتاب المترجم:**

اسم المؤلف الأجنبى. اسم الكتاب. المترجم. بلد النشر: الناشر . السنة . الصفحة...

ديوبولد فان دالين . مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون . القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. ١٩٩٠ . ص...

* **الكتاب الأجنبى:**

اسم الؤلف، إو أسماء المؤلفين. اسم الكتاب، رقم الطبعة إن وجد، بلد الناشر، النشر . السنة . الصفحة.

-Hallahan, Daniel & Kauffman, James.Exceptional Children(4ThEd) .New Jersey: Prentice Hall. 1988 . P100.

وتتعين الإشارة إلى أن هناك ملاحظات عامة يجب على الباحث وضعها في اعتباره عند كتابة المرجع في الحواشي (أسفل صفحات الدراسة) هي:

- وجـود نقطة بين اسم الكتـاب وبلد الناشـر ، ونقطة بين الناشـر والسنة والصفحة.

- وجود نقطتين بعد اسم بلد النشر.

- وجود خط مستقيم تحت اسم الكتاب.

- إذا اقتبس الباحث فقرة من صفحة من كتاب عربي يكتب ص.. وإذا اقتبس فقرة من عدة صفحات يكتب ص ص.

- إذا اقتبس فقرة من صفحة من كتاب اجنبي يكتب P (صفحة Page).

- إذا اقتبس فقرة من أكثر من صفحة من كتاب اجنبي يكتب PP.

(٢) الدوريات العلمية: Journals & periodicals:

تعتبر الدوريات والمجلات العلميـة من أبرز المراجع ذات الأهميـة في ميـدان البحث العلمي وذلك لأنها تمثل وجهات نظر حديثة أو معارف وحقائق جديدة كشفت عنها البحوث والدراسات الحديثة؛ فالدوريات والمجلات تبقى مراجع حديثة تلخص البحوث والدراسات وتقدم معلومات معاصرة هي خلاصة لجهد نخبة من المهتمين بالبحث العلمي. ولذلك يُعتبر الاقتباس من الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة دليلاً مهماً على متابعة ا لباحث لإبرز ما يستجد في موضوع بحثه.

وتُوّثق المادة العلمية الوا ردة في الدوريات العلمية والمجلات المتخصصة على النحو التالي:

*** الدوريات والمجلات العلمية العربية:**

اسم الكاتب (أسماء الكتاب). «عنوان الموضوع». اسم المجلة.

(تاريخ صدورها أو رقم العدد: السنة). الصفحة (أو الصفحات).

عبد الرحمن سيد سليمان وسميرة محمد شند «اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج المتخلفين عقلياً في فصول خاصة ملحقة». مجلة كلية التربية جامعة عين شمس (العدد الثاني والعشرون، ج ٤ : ١٩٩٨ . ص ص ١٨٧ - ٢٣٣).

* **الدوريات والمجلات العلمية الأجنبية:**

يتم توثيق الدوريات والمجلات العلمية الأجنبية بنفس طريقة توثيق الدوريات والمجلات العربيّة.

Horald, Mack.(some lessons in motivation).super visory managment. (August: 1979) PP:

وإذا كانت الدورية أو المجلة العلمية تصدر أعدادها في مجلدات، فإن الباحث يكتبها على النحو التالي:

اسم الباحث (أو كاتب الدراسة). «عنوان الموضوع». اسم المجلة. رقم المجلد (العدد : السنة).ص

( ) Bender, W."Teachers' Attitudes Towards Increased Mainstreaing Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities.,Vol. 47. No 8.1995. PP..

وتتعين الإشارة إلى أن هناك ملاحظات عامة يجب على الباحث أن يضعها في اعتباره عند الاقتباس من الدورات والمجلات العلمية سواء العربية أم الأجنبية وهي:

- وجود قوسين صغيرين حول عنوان الموضوع.
- وجود خط مستقيم تحت اسم المجلة.
- وجود قوسين حول (عدد المجلة وسنة إصدارها).
- كتابة أول كل كلمة في عنوان الموضوع باللغة الإنجليزية بالحرف الكبير (كابيتال).

ثانياً: البحوث والرسائل العلمية:

سبقت الإشارة فى الفصلين الثانى والثالث من هذا الكتاب إلى أهمية الرجوع للبحوث والرسائل العلمية، إذ يعتبر ذلك ضرورياً فى كافة مراحل البحث العلمى بدءاً من تحديد المشكلة ومروراً بإجراءات الدراسة ونتائجها. ذلك أنه ليس بمقدور أى باحث أن يبدأ فى بحثه دون أن يطلّع على الدراسات التى سبقته، ومهما يكن الهدف الذى يدفع الباحث إلى الدراسات التى سبقته فإنه يسجل ما اقتسبه منها على النحو التالى:

(١) الرسائل العلمية المكتوبة باللغة العربية:

اسم الباحث. «موضوع البحث أو الرسالة». درجة الرسالة. الجامعة. السنة التى قدمت فيها الرسالة. السنة. الصفحة أو الصفحات.

سوزان محمد أحمد سيد. «فاعلية برنامج إرشادى فى تغيير اتجاهات الاخصائيين الاجتماعيين نحو دمج الأطفال ا لمعوقين عقلياً مع أقرانهم». رسالة ماجستير فى التربية . جامعة عين شمس. ٢٠٠٧ .

(٢) الرسائل العلمية المكتوبة باللغة الأجنبية:

توثق الرسائل العلمية المكتوبة باللغة الأجنبية بنفس طريقة توثيق الرسا ئل المكتوبة باللغة العربية.

Smith, K."Three studies on the prevalence of adolescents with mild mental retardation".

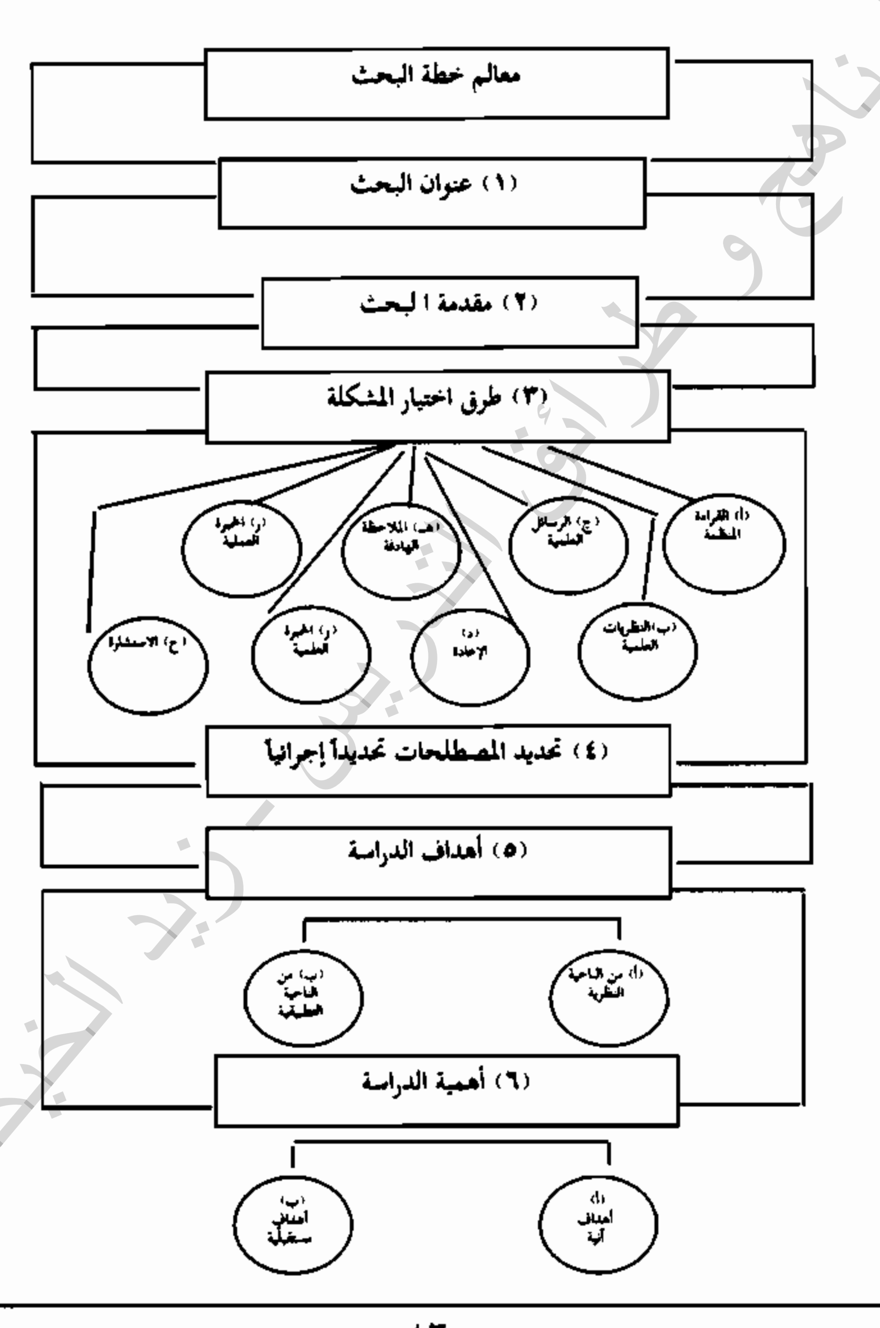
Unpublished Doctoral Dissertation. Univerity of Georgia. 1995.

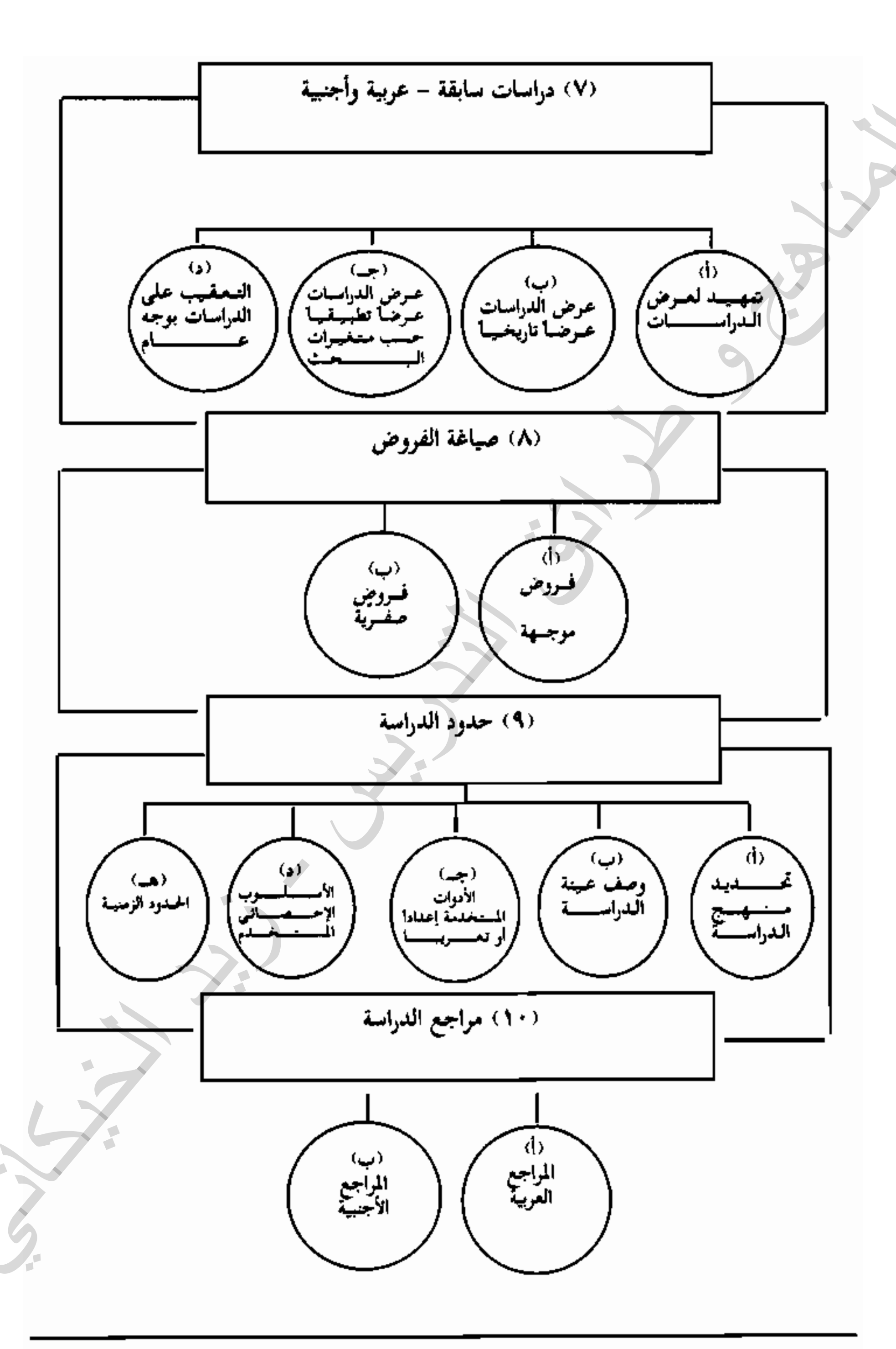
وتتعين الإشارة إلى هناك ملاحظتين يجب على البا حث أن يضعهما فى اعتباره عند توثيق الرسائل العلمية بنوعيها أعنى المكتوبة باللغة العربية والمكتوبة باللغة الأجنبية.

الأولى: أن يكتب الباحث موضوع الرسالة بين قوسين صغيرين.

الثانية: ألا يضع الباحث خطاً تحت اسم الرسالة، فهذا معناه أن الرسالة غير منشورة فى شكل كتاب .

والشكل التالى يلخص معالم (مكونات) خطة البحث:




(٧) دراسات سابقة - عربية وأجنبية
(أ) تمهيد لعرض الدراسات
(ب) عرض الدراسات عرضاً تاريخياً
(جـ) عرض الدراسات عرضاً تطبيقياً حسب متغيرات البحث
(د) التعقيب على الدراسات بوجه عام
(٨) صياغة الفروض
(أ) فروض موجهة
(ب) فروض صفرية
(٩) حدود الدراسة
(أ) تحديد منهج الدراسة
(ب) وصف عينة الدراسة
(جـ) الأدوات المستخدمة إعداداً أو تعريباً
(د) الأسلوب الإحصائي المستخدم
(هـ) الحدود الزمنية
(١٠) مراجع الدراسة
(أ) المراجع العربية
(ب) المراجع الأجنبية

كلمة ختامية (تقويم خطة البحث):

إن تنفيذ أى عمل بنجاح لا بد أن يسبقه تخطيط. وبرغم أننا إعتدنا التخطيط في بعض أمور حياتنا، فإننا في معظم أمورنا لا نجيد التخطيط، كما أننا لا نراعى الأولويات في إهتمامنا بالتخطيط؛ فقد نخطط لحفل، أو رحلة، أو لبقية أيام الأسبوع، وهذه الأمور جميعها تعد أموراً بسيطة إذا قيست بالتخطيط لعمل بحث علمي، ولو أننا أحسنا ترتيب الأولويات لقدمنا الإهتمام بالتخطيط للبحث العلمي على التخطيط لأية أمور أخرى كالتي سبقت الإشارة إليها. وليس ما ذكرناه في السطور السابقة دعوة للتخلي عن التخطيط والترتيب في الأمور البسيطة، بقدر ما هو دعوة للإهتمام بالتخطيط في كل شيء؛ مع إعطاء كل شيء أهميته النسبية التي تليق به.

إن لسوء التخطيط ـ على أى مستوى سلبياته – ذلك أن فيه هدر للمال، والوقت، والجهد، ناهيك عن إنخفاض جودة العمل الذى لا يتم التخطيط له تخطيطاً جيداً. والتخطيط عملية عقلية مكتوبة تسبق التنفيذ، ومعنى ذلك أنه لابد من وجود خطةٍ واضحة محددة لأى عمل، وهذه الخطة يتفق عليها، ويتم تحديدها قبل تنفيذ هذا العمل.

وقد دارت صفحات الفصل الأول حول تعريف خطة البحث، وأهدافها، ومصادرها، ومصادر البيانات والمعلومات في مجال البحوث والدراسة العلمية.

وقد يكون من المفيد للباحث – فضلاً عن استيفاء معالم (مكونات) خطة البحث – أن تكون هناك مراجعة للخطة ونقدها من قبل الباحث نفسه أو من قبل آخرين. فإعادة قراءة خطة البحث بعد عدة أيام من كتابتها كثيراً ما يسفر عن وجود ثغرات فيها، أو نواحي ضعف تبدو واضحة. ووجود خطة مكتوبة يتيح للآخرين أن يتعرفوا على نواحي الضعف فيها، وأن يقدموا مقترحات عن كيفية تحسينها. ولذلك ينبغي أن تراجع خطة البحث من قبل باحث واحد متمرس على الأقل، أو على متخصص في هذا المجال (التربية الخاصة) على سبيل المثال. ولا يوجد باحث مهما كانت خبرته طويلة لا تفيد خطة بحثه من استبصارات الآخرين.

الفصل الثالث

الشكل العام للبحث
وفصول الرسالة العلمية

- تمهيد

القسم الأول :

الشكل العام للبحث

(١) صفحة عنوان الرسالة. (٢) صفحة الشكر.

(٣) الكلمات المفتاحية أو المصطلحات الأساسية.

(٤) الفهارس. (٥) متن الرسالة : صلب الرسالة.

(٦) قائمة المراجع . (٧) ملاحق البحث .

(٨) توصيات البحث . (٩) مقترحات البحث .

(١٠) ملخص البحث . (١١) مستخلص البحث .

القسم الثاني :

فصول الرسالة

الفصل الأول : المدخل إلى الدراسة.

الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة.

الفصل الثالث : الدراسات السابقة.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة.

الفصل الخامس : نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل السادس : الخلاصة والتوصيات.

- كلمة ختامية

الفصل الثالث

فصول الرسالة العلمية

تمهيد :

قبل أن يبدأ المؤلف في استعراض فصول الرسالة العلمية سواء تقدم بها الطالب للحصول على درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه ؛ يود أن يبين للباحثين الفرق بين كتابه خطة البحث وكتابه البحث (أعنى الرسالة) ؛ ذلك أن هناك سؤال يمكن طرحه الآن هو :

هل هناك فروق بين كتابه خطة البحث وكتابه البحث نفسه ؟

وللإجابه عن هذا السؤال نذكر أن هناك أربعة فروق أساسية بين كتابه خطة البحث وكتابه البحث نفسه - وهذه الفروق الأربعه هي :

الأول : أن خطة البحث تتضمن الخطوات الاساسية التى سوف يتبعها الباحث، وهى تكاد تمثل الفصل الأول من البحث ، إلا قليلاً ومن ثم يمكن القول أن البحث أكثر شمولاً من الخطة ، وأن الخطة جزء من البحث .

الثاني : أن الخطة عبارة عن خطوط عامة يسترشد بها الباحث . أماعند كتابه البحث (كتابة تقرير البحث) ؛ فيتعرض الباحث لتفاصيل هذه الخطوط العريضة .

الثالث : أن خطة البحث تكتب قبل إجراء البحث ، أى بعد أن يطلع الباحث، ويقرأ، ويختار المشكلة، ويحددها، أما كتابة البحث فتكون بعد الانتهاء من الدراسة النظرية ، وبعد الدراسة الميدانية التى تتضمن إعداد أدوات البحث وتطبيقها ، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً ، وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها ، ومن ثم يمكن القول أن « البحث هو ناتج تنفيذ خطة البحث » .

الـرابـع : أن الباحث عند كتابة تقرير البحث « أى كتابة البحث فى صورته النهائية » يعيد كتابه خطة البحث (الفصل الأول) . ومن أبرز الأمور التى يجب أن يراعيها الباحث - هُنا- تحويل الصياغة اللغوية من التحدث عن المستقبل إلى الحديث بصيغة الماضى .

هذا وينقسم الفصل الحالى إلى قسمين :

القسم الأول : الشكل العام للبحث .

القسم الثانى : فصول الرسالة العلمية.

القسم الأول: الشكل العام للبحث.

(١) صفحة عنوان البحث (الدراسة) Title of Research :

تتواتر الإشارة فى الكتابات المتخصصة إلى أن العنوان الذى يعنون به البحث لا بد أن يتوافر فيه شرطان هما:

أولاً: أن يكون العنوان أعلاناً يجذب القراء لقراءة البحث.

الثانى: أن يعكس حقيقة البحث ومحتواه، حتى لا يوهم القارئ بمضمون يختلف عن المضمون الحقيقى للبحث.

وهذان الشرطان لن يتحققا على وجه الإطلاق ما لم يكن لدى الباحث معرفة متكاملة بحقيقة البحث ومعرفة ماهيته.

ومن ناحية أخرى يجب أن تحتوى صفحة العنوان على بعض المعلومات الأساسية وهى: اسم الجامعة، واسم الكلية، اسم القسم العلمى، وعنوان الدراسة (الرسالة)، والدرجة العلمية، واسم الباحث، والسنة، بحيث يكتب فى أعلاها من ناحيية اليمين : أسم الجامعة، أسفله أسم الكلية وأسفلهما اسم القسم، وفى منتصف الصفحة عنوان البحث وتحته عبارة «مقدم من» ثم يذكر أسفلها اسم الباحث ثم تاريخ إجراء البحث .

وهذا نموذج لصفحة عنوان أحد البحوث الحديثة فى ميدان التربية الخاصة.

جامعة عين شمس

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

صفحة العنوان

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال .

اسم الباحث (الطالب) : السيد يس التهامي محمد.

الدرجة العلمية : دكتوراه الفلسفة فى التربية

القسم التابع له : التربية الخاصة

اسم الكلية : التربية.

الجامعة : عين شمس.

سنة التخرج : ٢٠٠٠ م.

سنة المنح : ٢٠٠٨ م

(٢) صفحة الشكر:

وفيها يقدم الباحث شكره لكل من عاونه في إعداد رسالته وعلى رأسهم وفي مقدمتهم ا لمشرفين (١)

(٣) الكلمات المفتاحية: Key words:

أ) برنامج تدخل مبكر EATLY INTRENTION PRORAM

ب) علاج TREATMENT.

جـ) اضطرابات الكلام واللغة SPEECHAND Language Disarders

د) أطفال ما قبل المدرسة PRE- SCHHOOL CHILREN.

(٤) الفهارس: وتنقسم حسب طبيعة الرسالة فى الغالب إلى أقسام هى:

أ- فهرس الموضوعات: الذى يشمل العناوين الرئيسية والفرعية للرسالة مرقمة حسب ورودها فى متن الرسالة محدداً أمام كل عنوان رقم الصفحة.

ب- فهرس الجداول: ويشمل عناوين الجداول الاحصائية فى الرسالة حسب ترتيبها وصفحاتها.

جـ- فهرس الأشكال: ويقصد بها الأشكال الإيضاحية والرسوم ا لبيانية والخرائط والصور التى وردت فى متن الرسالة.

د - فهرس الملاحق: ويقدم بياناً بالملاحق التى وردت فى نهاية الرسالة بعد بيان قائمة المراجع والمصادر، ويقصد بها الوثائق والشهادات وبيان الاختبارات التى وردت خاصة المبتكرة بمعرفة ا لباحث صياغة وتقنيناً، وأسماء المحكمين للأختبارات والمقاييس.

---

(١) أشرف على (الباحث) السيد يس التهامي الأستاذين الدكتورين:
١) عبد العزيز السيد الشخص ـ عميد كلية التربية - جامعة عين شمس).
٢) حسام الدين محمود عزب مدير مركز الإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة عين شمس.

(٥) متن الرسالة، صلب الرسالة:

ويقصد به فصول الرسالة ، وماتتناوله تفصيلياً . ويتضمن متن الرسالة جميع الفصول من الأول إلى الأخير .

(٦) قائمة المراجع: يضع الباحث قائمة المراجع كاملة بعد نهاية فصول الرسالة ، وقبل ملاحقها ، وتدخل ضمن هذه القائمة تلك المراجع التى أثبتها الباحث فى نهاية خطة البحث، بعد ترتيبها أبجدياً، أى أنها تدخل فى نسيج القائمة الأخيرة حسب حروفها الهجائية .

(٧) ملاحق البحث: وذلك فى حال ما إذا اشتمل على ملاحق. ويقصد بالملاحق : « أدوات البحث التى أعدها الباحث، أو البنامج الذى أعده الباحث لعلاج مشكلة البحث ، أو النصوص، والقوانين المطوّلة التى إن وضعها الباحث فى متن بحثه قطعت السياق ، وشتت القارئ عن الفكرة المحورية ، لذلك توضع فى نهاية تقرير البحث ، حتى يمكن باحثون آخرون من الإطلاع عليها .

(٨) توصيات البحث: ويُقصدُ بها وصايا تطبيقية ، يثبتها الباحث فى ضوء ما كشفت عنه نتائج بحثه ، بهدف إفادة الميدان .

(٩) مقترحات البحث: وتنتج من خلال إجراء الباحث لدراسته وإحساسه ببعض المشكلات، أو الجزئيات التى لم يتمكن من دراستها لأسباب بحثية ، ومن ثم يقترح دراستها ، أى أنها بحوث يقترح الباحث إجراءها .

(١٠) ملخص البحث: باللغتين العربية والأجنبية ، وينبغى ألا يزيد ملخص البحث باللغة العربية عن خمس صفحات .

(١١) مستخلص البحث باللغتين العربية والأجنبية ، ويجب ألا تزيد صفحات المستخلص باللغة العربية عن نصف صفحة .

وفيما يلى استعراض فصول الرسالة بشئ من التفصيل.

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

وتتكون عناصر الفصل الأول من :

مقدمة.

أولاً – مشكلة الدراسة.

ثانياً – هدف الدراسة.

ثالثاً – أهمية الدراسة.

* الأهمية النظرية
* الأهمية التطبيقية

رابعاً – تحديد مصطلحات الدراسة.

خامساً – حدود الدراسة.

(أ) المنهج المستخدم.

(ب) عينة الدراسة.

(ج) أداة (أدوات) الدراسة.

(د) الحدود المكانية

(هـ) الحدود الزمنية.

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة:

يتضمن الفصل الأول مقدمة ، ومشكلة الدراسة ، وهدف أو أهداف الدراسة ، وأهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية ، ومصطلحات الدراسة وحدود الدراسة . وذلك على النحو التالي :

(-) مقدمة:

تشتمل مقدمة هذا الفصل الأول على توضيح لمجال المشكلة، وأهميتها والجهود الذى بذلت فى مجالها والبحوث والدراسات التى تناولت هذا المجال. ومدى تفرد هذا البحث عن غيره من البحوث. وما إلى ذلك.

ويمكن تحديد محتويات المقدمة فيما يلي:

* توضيح مجال المشكلة: فإذا كان الباحث على سبيل المثال يريد أن يكتب عن كفايات معلم التربية الخاصة، فإنه يتعين عليه أن يتحدث عن موضوع إعداد معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة، وتأهيلهم، والتوجهات الحديثة فيه، كما يتحدث عن الكفايات اللازمة لهذا المُعَلّم كأبرز هذه التوجهات.
* توضيح أهمية الموضوع: تحدد المقدمة أهمية موضوع البحث، والتوصل إلى حلول جديدة فيه. ففى موضوع الكفايات يتعين على ا لباحث أن يبين أهمية تبنى التوجهات الحديثة في إعداد هؤلاء المعلمين، وانعكاس هذه التوجهات على تطوير عملية تعليم أفراد هذه ا لفئات.
* توضيح مدى النقص الناتج عن عدم القيام بهذا البحث، بحيث يوضح الباحث أن عدم القيام بهذه الدراسة سوف يعنى استمرار بعض جوانب الضعف والنقص، ويحدد الباحث هذه الجوانب، ثم يوضح كيف سيتمكن هذا البحث من معالجة النقص وأوجه الضعف. ففى موضوع الكفايات المشار إليه يحدد الباحث – مثلا – أن استمرار إعداد معلمى التربية الخاصة بالطرق التقليدية يمكن أن يؤدى إلى إعداد معلم لا يتمكن من التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة – بفئاتهم المختلفة بأساليب جيدة، وأن

الدراسة التى يجريها الباحث سوف ترفع من مستوى أداء المعلم لممارسة أدواره كافة لأنه سيتدرب فعلاً على ممارسة هذه الأدوار.

* استعراض الجهود السابقة التى قام بها باحثون آخرون فى هذا المجال: ذلك أن الباحث يتعين عليه فى المقدمة أن يبين ما قام به باحثون آخرون أو ما قامت به مؤسسات علمية فى المجال الذى سيبحث فيه، ثم يوضح جوانب النقص والقصور فى هذه الجوانب، كما يتعين على الباحث أن يحدد بدقة ما سوف تتميز به دراسته عن الدراسات الأخرى، والجوانب التى ستتعرض لها مما أغفلته تلك الدراسات.

ويمكن القول إن إبراز هذه الميزة تعد المبرر الأول لقيام الباحث ببحثه، ومن هنا كان من الواجب أن يبين الباحث هذا التميز فى مقدمة فصله - مدخل إلى الدراسة - لإقناع الآخرين بالجدوى العلمية لهذا البحث، لأن هذا التميز هو المبرر الحقيقى والوحيد لقيامه بهذا البحث أو تلك الدراسة.

* توضيح أسباب اختيار الباحث لهذه المشكلة: ففى هذه المقدّمة يجب على الباحث أن يوضح الأسباب والمبررات التى دفعته لاختيار مشكلته، وطريقة إحساسه بها. هل شعر بوجودها من خلال خبرته وعمله، أم شعر بوجودها من خلال ملاحظاته غير المباشرة. ففى موضوع الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة التى سبقت الإشارة إليها، يوضح الباحث أنه اختار هذه المشكلة نتيجة إحساسه بعدم جدوى الإعداد الموحد لكل من معلم التعليم العادى ومعلم التربية الخاصة أو أنه لاحظ أن معلمى التربية الخاصة الذين يتم إعدادهم أعداداً تقليدياً لا يحققون النتائج الإيجابية المرجوة من تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة.

* توضيح الجهة أو الجهات التى يمكن أن تستفيد من نتائج هذا البحث أو تلك الدراسة: إذ يمكن للباحث أن يختتم المقدمة بتحديد الجهات التى ستنتفع بالنتائج التى سوف يسفر عنها البحث. ففى بحث الكفايات

اللازمة لإعداد معلم التربية الخاصة، يذكر الباحث أن هذه الدراسة سوف تكون مفيدة لكل من المعلمين الذين سيتلقون تدريباً أفضل، وللأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين سوف يعاملهم معلمون تم إعدادهم بأساليب حديثة أو معاصرة. كما سيكون مفيداً لإدارات التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم التى ستطور برامجها وأساليب تدريبها فى ضوء نتائج البحث.

وهكذا يمكن القول أن مقدمة الفصل الأول فى الرسالة والذى يحمل عنوان مدخل إلى الدراسة لا تحمل عباراته معانى مرسلة أو هو مجرد كلام إنشائى يصوغه الباحث، وإنما المقدمة عملية تقديم واعية لموضوع البحث وأبعاده ومنطلقاته وأهميته، ولذلك يقدم الباحث فى هذه المقدمة صورة ذات ملامح واضحة عن البحث الذى ينوى القيام به، يشير إلى مدى وعيه ببحثه، ومدى إطلاعه وخبرته فى مجال تخصصه.

أولاً - مشكلة البحث وصياغتها:

لا شك فى أن تحديد مشكلة البحث - على نحو يتسم بالدقة. إضافة إلى صياغتها بشكل جيد يؤثر - كما سبقت الإشارة - فى جميع خطوات البحث. ولذلك يجب أن تصاغ فكرة البحث صياغة واضحة، وتتطلب هذه الصياغة الواضحة من الباحث اختيار ألفاظ أو عبارات ومصطلحات تلقى الضوء على طبيعة المشكلة أو الأسئلة التى تطرحها للبحث، بحيث تعبر فى دقة عن مضمون المشكلة. وينبغى ألا تكون المشكلة فضفاضة واسعة كثيرة التفاصيل، ولا ضيقة محدودة للغاية. وفى هذا الصدد يقترح بعض الباحثين أن تصاغ المشكلة فى صورة جدلية أو فى شكل تساؤلات، أو الإثنين معاً.

مفهوم المشكلة:

كثيراً ما تتردد كلمة «مشكلة» فماذا تعنى هذه الكلمة؟ هل تعنى وجود صعوبة ما ؟ أو وجود نقص ما؟ أو وجود خطأ ما؟ أننا حين نكون أمام موقف غامض نقول «هناك مشكلة» وحين نواجه سؤلاً صعباً، فأننا نواجه مشكلة؟ وحين نشك فى حقيقة شئ؛ فإننا حينئذ أمام مشكلة.

ويتواتر فى الكتابات النفسية والتربوية أن الإنسان يعيش فى بيئة ويتفاعل معها باستمرار، وأنه تتولد نتيجة لهذا التفاعل - عدداً من الحاجات التى يستطيع إشباع بعضها بسهولة، ويواجه صعوبة فى إشباع بعضها الآخر . وتكون المشكلة فى هذه الحالة هى أن هناك إما حاجات لم تشبع، أو هناك عقبات أمام إشباع حاجات أخرى وهكذا...

وقد تكون المشكلة «موقفًا غامضاً» لا نجد له تفسيراً محدداً.. مثال ذلك المعلم الذى ينصرف عنه طلابه، ولا يهتمون بشرحه، وهو لا يعرف لذلك سبباً محدداً، ولذلك يقال أن هذا المعلم يواجه مشكلة. ويتساءل.. هل ذلك يرجع إلى صعوبة فهم مادته بالنسبة للطلاب، أم أن ذلك مرجعه طريقته فى التدريس. وما إلى ذلك من تساؤلات. كما قد تكون المشكلة سؤالاً محيراً.

ومهما يكن من أمر، فإن مفهوم المشكلة كما يشير «حسن عبد العال» (٢٠٠٤: ٥٦) لا يتعدى الموقف التالى. وجود الباحث أمام تساؤلات، أو غموض، مع وجود رغبة لديه فى الوصول إلى الحقيقة.

وما تجدر الإشارة إليه - أنه فى مجال البحث التربوى والنفسى وأيضاً الاجتماعى، بوجه عام، فإن اصطلاح «مشكلة» هو الذى يشيع استخدامه وتداوله بين الباحثين، ويراد بالمشكلة فى هذا المجال «موضوع يحيط به الغموض» و«ظاهرة تحتاج إلى «تفسير» أو قضية موضوع خلاف.

وفى ضوء هذه التعريفات يتبين لنا أن المشكلة ترتبط بموقف غامض غير محدد، أو ترتبط بقضية يقع بشأنها خلاف فى وجهات النظر. ثم تدور عملية البحث فى جوهرها حول جمع الحقائق والمعلومات التى تساعد على إزالة الغموض الذى يحيط بالظاهرة، والوصول إلى تفسيرات عملية تتعلق بموضوع الدراسة.

أسس اختيار المشكلة: فى مجال البحث التربوى:

كما سبقت الإشارة يبدأ البحث العلمى بمشكلة عامة تتطور من خلال تحليلها

إلى مشكلة محددة تتطلب إجابات مقترحة قد تكون في شكل فروض محتملة، ومن ثم يكن القول أن اختيار المشكلة، وصياغتها صياغة دقيقة هي التي تجعلها قابلة للبحث.

ويلخص «فؤاد البهي» (١٩٧٩ : ٢١-٢٢) أهم الأسس الرئيسية لاختيار المشكلة على النحو التالي:

(أ) ألا تكون كبيرة واسعة حتى لا تصبح ضحلة، وألا تكون ضيقة جداً محدودة حتى لا تصبح تافهة، بل تكون وسطاً بين هذه وتلك؛ متزنة مناسبة حتى تصل بالباحث إلى نتائجها المرجوة في يسر وقوة.

(ب) أن يكون توقيتها مناسباً معقولاً من حيث بدئها ومداها ونهايتها.

(جـ) أن تكون تكلفتها في حدود إمكانيات الباحث، والا أعاقته هذه الأمور عن إتمام بحثها.

(د) أن تكون جديدة لتكشف عن بعض الآفاق المجهولة، والا فقدت قوتها وأهميتها.

(هـ) أن تتفق وميل الباحث ومستوى قدرته على معالجتها.

(و) أن تكون بياناتها المختلفة ميسورة بحيث لا تكلف الباحث عنتاً أو مشقة في جمعها.

ويكاد الباحثون يتفقون على أن هناك عدة أسس يتعين وضعها في الاعتبار عند اختيار مشكلة البحث وهذه الأسس يمكن إجمالها على النحو التالي:

الأول: أن تكون المشكلة قابلة للبحث:

بمعنى أن ينبثق منها فروض أو افتراضات قابلة للاختبار العلمي للوقوف على مدى صحتها. ذلك أن هناك العديد من المشكلات الفلسفية والدينية التي قد

تكون مهمة بالنسبة لبعض الأشخاص، لكنها غير قابلة للتجريب أو الاختبار. ومن أمثلة ذلك الأمور المتعلقة بالآخرة، وعالم ما وراء الطبيعة... وما إلى ذلك من مشكلات.

الثاني : أن تكو ن مشكلة البحث ذات قيمة:

بمعنى إجراء البحث حول مشكلة أصيلة (أى حقيقية وتمثل مشكلة بالفعل)، فلا تدور حول موضوع قليل الأهمية أو تافهاً لا يستحق الدراسة، وألا تكون مشكلة سبقت دراستها فتتحول إلى موضوع أشبع بحثاً وتحليلاً فى بحوث ودراسات سابقة.

الثالث: أن تكون المشكلة فى حدود إمكانات الباحث:

ونعنى بإمكانات الباحث ما يتاح له أو ما يملكه من الوقت والتكاليف والكفاءة والتخصُّص. فلا يجوز لباحث مبتدئ أن يختار مشكلة كبيرة، أو مشكلة مُتشعبة فيضيع فى متاهاتها، ويصاب برد فعل سلبى يقوده إلى الإحباط مما يثبط همته عن القيام ببحوث ودراسات علمية فى المستقبل.

الرابع: أن تكون المشكلة على درجة عالية من الأهمية:

وتعنى الدرجة العالية من الأهمية مدى ما يمكن أن تحققه من فائدة بالنسبة للمجال العلمى الذى تنتمى إليه، والمجتمع الذى تبحث فيه. فبعض المشكلات يمكن معالجتها والحصول على بيانات بشأنها دون أن يتجشّم الباحث عناء القيام ببحث علمى. وفى مثل هذا النوع من المشكلات يجدر على ا لباحث أن يوفر على نفسه عناء البحث والاستقصاء، وأن يتخيّر مشكلة تتميز بالأصالة والعمق، وتكون لها دلالتها العلمية.

الخامس: أن يتوافر للمشكلة مصادر ومراجع علمية وبيانات عنها:

إذ يتعين على الباحث أن يتصدى لدراسة مشكلة تتوفر فيها المصادر والمراجع العلمية والبيانات المطلوبة. ولهذا لا يجوز لباحث أن يتخير مشكلة إذا تبين له أن المراجع المطلوبة غير متوفرة. وأن البيانات اللازمة لتحقيق أغراض البحث غير موجودة، ولا يمكنه الحصول عليها لأى سبب من الأسباب.

السادس: أن يتوفر للمشكلة الوقت الملائم لدراستها:

ذلك أن مراعاة الزمن المحدد للبحث يعد أمراً ضرورياً، فمن الضرورى أن يضع الباحث فى اعتباره عند اختياره للمشكلة، الوقت الذى يستطيع أن ينفقه فى إجراء بحثه. فكلما كان الوقت متوفراً، أمكنه أن يوسع حدود مشكلته، وبالعكس إذا كان الزمن محدوداً والوقت ضيقاً.

وهناك أربع طرق يمكن من خلالها صياغة المشكلة هى:

الأولى: أن تصاغ المشكلة بعبارة لفظية تقريرية.

فعلى سبيل المثال إذا أراد الباحث أن يبحث فى العلاقة بين متغيرين من قبيل معامل الذكاء والتحصيل الدراسى، فإنه يصوغ مشكلته بالعبارة التقريرية التالية:

«علاقة معامل الذكاء بمستوى التحصيل الدراسى».

والعبارة التقريرية السابقة على وضوحها تحتاج إلى مزيد من التحديد، كأن نعرف مثلاً لدى أى فئة من فئات الإعاقة العقلية الذى نريد أن نكشف فيها عن هذه العلاقة. هل نريد مثلاً أن نعرف علاقة معامل الذكاء بالتحصيل الدراسى عند الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة أم فى فئات أخرى فرعية فى هذه الإعاقة؟ وفى هذه الحالة يمكن للباحث أن يصوغ مشكلته على النحو التالى:

«علاقة معامل الذكاء بمستوى التحصيل الدراسى عند الأطفال من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة».

الثانية: أن معظم العاملين فى ميدان البحث العلمى يفضلون أن تصاغ المشكلة بسؤال أو بأكثر من سؤال وعلى هذا يمكن صياغة المشكلة السابقة فى السؤال التالى:

«ما أثر معامل الذكاء على مستوى التحصيل الدراسى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة»؟.

ويذكر العديد من الباحثين أن صياغة مشكلة البحث فى سؤال تبرز بوضوح العلاقة بين المتغيرين الأساسيين فى الدراسة وأن هذه الصياغة تعنى أن جواب السؤال هو الهدف الذى تسعى الدراسة إليه.

الثالثة: أن تبين الصياغة بوجه عام المتغيرات التى تثير اهتمام الباحث، والعلاقات المحدّدة بين هذه المتغيرات التى سيقوم ببحثها.

الرابعة: أن تصاغ المشكلة فى عبارات واضحة، ومفهومة، ومحددة تعبر عن مضمون المشكلة ومجالها.

معايير صياغة المشكلة:

يؤكد العديد من الباحثين على أن هناك بعض المعايير التى يتعين وضعها فى الاعتبار عند صياغة مشكلة البحث، ويشيرون إلى هذه المعايير على النحو التالى:

الأول: وضوح الصياغة ودقتها:

وفى هذا الصدد تذكر الكتابات المتخصصة أن صياغة مشكلة البحث على شكل سؤال هو أكثر تحديداً ووضوحاً ودقة من صياغتها فى شكل تقريرى. فبدلاً من أن نقول إن المشكلة تكمن فى معرفة العلاقة بين فقدان السمع واضطرابات الكلام واللغة، وأن هدف الدرا سة هو الكشف عن هذه العلاقة، فإننا نطرح المشكلة بشكل مباشر فى سؤال محدد هو : ما أثر فقدان السمع على اضطرابات الكلام واللغة؟

الثانى: أن يتضح فى الصياغة وجود متغيرات الدراسة:

فالمتغيرات فى المثال السابق هى فقدان السمع واضطرابات الكلام واللغة. وبالتالى يمكن القول أن المشكلة تطرح علاقة بين متغيرين. وهناك أمثلة كثيرة على المشكلة التى تطرح علاقة بين متغيرين مثل: ما أثر الدمج الأكاديمى على تعديل الاتجاهات؟

فالمتغيران هنا واضحان هما: الدمج الأكاديمي، وتعديل الاتجاهات. كما قد تشتمل صياغة المشكلة على أكثر من متغيرين مثل: ما أثر الدمج الشامل على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعوقين؟ فالمتغيرات هنا هي الدمج، والاتجاهات، وطبيعة الاعاقة.

واستكمالاً للحديث عن مشكلة الدراسة، تجدر بنا الإشارة إلى أن بعض الكتابات فى منهجية البحوث تفصل بين مشكلة البحث وتساؤلاته على الرغم من أنهما مرتبطان وأن تساؤلات البحث ترتبط بمشكلته ويرون أن هناك فرقاً بين مشكلة البحث وأسئلته، ويميلون إلى الرأى القائل بصياغة المشكلة فى عبارات تقريرية لا فى شكل سؤال، وذلك حتى يتم التمييز بين مشكلة البحث، والسؤال البحثى. وفى رأيهم أن صياغة المشكلة فى عبارة، أو عبارات تقريرية يعبر عن طبيعة المشكلة ويحددها، وأما أسئلة البحث فهى أطروحات يطرحها الباحث، تنبثق من المشكلة، والإجابات عنها يمكن أن تمثل حلولاً للمشكلة. ويذكرون أن الباحث يضع هذه الأسئلة ـ بناءً على دراسة للمشكلة دراسة مُعَمقة.

ذلك أن «هناك فرق بين السؤال البحثى والسؤال العادى، فالسؤال البحثى لا يمكن الإجابة عنه إلا بعد إجراء البحث. أما السؤال العادى، يمكن الإجابة عنه وقت طرحه. لذلك ينبغى للباحث أن يسأل نفسه فور صياغة السؤال البحثى: أأستطيع الإجابة عن هذا السؤال الآن؟ أم أننى لا أستطيع الإجابة عنه إلا بعد إنتهائى من بحثى؟ فإذا كان لا يستطيع الإجابة عنه إلا بعد إنتهائه من البحث كان سؤاله سؤالاً بحثياً، وإن إستطاع الإجابة عنه؛ فعليه أن يبحث عن سؤال آخر يرتبط بالمشكلة وينبثق منها.

ثانياً: هدف (أو أهداف) الدراسة:

سبقت الإشارة فى الفصل الثانى من هذا الكتاب إلى هدف أو أهداف الدراسة، وتتعين الإشاراة هنا إلى أن كثيراً من الباحثين يبالغون فى ما يذكرونه من

أهداف الدراسة، بل أنهم قد يعددون أهدافاً من الصعب، وإن لم يكن من المحال تحقيقها. ولهذا ينبغي للباحث ـ بعد أن يكمل بقية خطوات إعداد بحثه – أن يراجع ما كتبه من أهداف ليحتفظ فقط بما أمكنه تحقيقه منها.

ومن الأخطاء التى يقع فيها بعض الباحثين إضافة إلى النقطة السابقة أنهم يكتبون أو يضعون أهدافاً غامضة، والأهداف قد تكون مرتبة حسب أهميتها، وفى بعض الأحيان يضمنونها أهدافاً تخرج عن نطاق المشكلة المدروسة. وقد يحدث أن يكون هناك أهدافاً أخرى يمكن تحقيقها إلا أن الباحث لا يذكرها، وهذا يعد تقصيراً من الباحث فى كتابة أهداف بحثه وباختصار يمكن القول أن أهداف البحث يجب أن تكون:

– مُحدّدة، يمكن قياس مدى تحقيقها.

– دقيقة، وثيقة الصلة فى ارتباطها بمشكلة البحث.

– قابلة للتحقيق فى ضوء الوقت والجهد المخصصين للبحث (صالح العساف، ١٤٠٦ هـ : ٤٩).

ثالثاً: أهمية الدراسة:

سبقت الإشارة فى الفصل الثانى من هذا الكتاب إلى أهمية الدراسة، ويمكن أن نضيف هنا أنه لما كانت المقدمة مدخلاً لأهمية البحث أو الدراسة؛ ومدى الحاجة إليها، وتتضمن الأبعاد (أو المتغيرات)، أو الخلفية التى تحيط بالمشكلة، كان من الواجب على الباحث أن يظهر نقاط الضعف أو تضارب الآراء والتى أدت إلى تحديد المشكلة، وبالتالى ضرورة إجراء الدراسة للتعرّف على أبعاد الظاهرة فى شكل منطقى مقبول علمياً، بالإضافة إلى ذلك، إبراز مدى إسهام ما قد تسفر عنه النتائج المتوقعة لهذه الدراسة والعائد من إجرائها (خير الدين عويس، ٢٠٠٤: ١٧٢).

رابعاً: تحديد المصطلحات المستخدمة في الدراسة:

(١) تأتى أهمية تحديد المصطلحات المستخدمة فى الدراسة من أهمية الإلتقاء

بين الباحث ومن يقرأ بحثه على مدلول واحد للمصطلح المتكرّر في البحث؛ فالباحث ومن يقرأ البحث في حاجة ماسة للإتفاق على المدلول الذى يعنيه الباحث للمصطلحات المهمة في بحثه أو دراسته التي تتكون منها مشكلة البحث حتى لا تفسر من جانب القارىء بمدلول أو بمعنى مختلف.

(٢) كما يأتي أهمية تحديد المصطلحات المستخدمة في الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية من كثرة المدلولات والمعاني المختلفة المحتملة للمصطلح الواحد نتيجة لعدم إتفاق العلماء المعنيين ـ علماء اللغة، أو علماء التربية، أو علم النفس.. وما إلى ذلك على معنى واحد.

وفي هذا الصدد يذكر «صالح العساف» (٢٠٠٦ : ٥٩ ـ ٦٠) أن مصطلح «مشكلة» ـ مثلاً ـ قد يعني مدلولها اللغوى «أن هناك عقبة تحول بين الإنسان وأدائه لعمله مما يتطلب معالجة إصطلاحية؛ وقد تعني في مدلولها البحثي (الحالة التي تنتج من تفاعل عاملين أو أكثر، تفاعلاً يحدث حيرة، أو عقبة غير مرغوبة، أو تعارض بين عددٍ من الخيارات)؛ وقد تعني في مدلولها الإجتماعي سلوك إنساني متكرر ينتج عن شعور بعدم الرضا من أفراد المجتمع لمخالفته للأنماط الثقافية والسلوكية القائمة في المجتمع. وقد تعني أشياء أخرى غير هذه المعاني.

وانطلاقاً من هذا يتعين على الباحث أن يحدد مفاهيم أهم المصطلحات التي تتكرر في بحثه تحديداً إجرائياً مراعياً في ذلك المعنى أو المدلول اللفظي الصحيح للمصطلح.

ويذكر «خير الدين عويس» (٢٠٠٤ : ١٧٤) أن تحديد مفهوم كل مصطلح في البحث أو الدراسة أمر ضرورى، خاصة في حالة تعدد متغيرات البحث أو الدراسة. وقد تتضارب الآراء حول معنى أو مفهوم أى مصطلح، وبالتالي يجب على الباحث أن يختار المفهوم الذى سوف يتبناه في دراسته، مبرراً الأساس الذى تم عليه هذا الإختيار.

وفي حال عدم توفر، أو عدم توصل الباحث لمفهوم مصطلح معين وارد في البحث أو الدراسة؛ فإنه يتحتم عليه وضع مفهوم المصطلح الذى يراه مناسباً، مع

تمشيه مع الأسس والنظريات العلميّة، والذى سيخدم بحثه أو دراسته، مع تبنيه لهذا المفهوم طوال البحث مع ذكر تعريف إجرائى من وضع الباحث فى هامش الصفحة.

خامساً: حدود الدراسة:

يمكن القول أن توضيح حدود الدراسة ليس لمجرد حصر جهد الباحث فى مجالات موضوعيّة أو مكانية أو زمانية دون غيرها فقط، وإنما أيضاً ليتضح مدى إمكانية تعميم نتائج البحث وتطبيقها.

ويذكر «صالح العساف» (٢٠٠٦ : ٥٧) أنه من المستحسن ـ إن كان هناك إمتداد موضوعى أو زمنى أو مكانى تبدو للقارىء أنها ذات صلة بموضوع البحث، بيد أن الباحث لسبب أو آخر يريد إخراجها من البحث ـ أن يبرر إخراجه لها، وذلك بذكر الأسباب التى دعته إلى أن تقتصر على جوانب ويترك أخرى، أو يغطى مجالات مكانية وزمنية دون غيرها.

وعادة ما يتضمن حدود الدراسة خمسة عناصر فرعية هى: المنهج المستخدم، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والحدود المكانية والحدود الزمنية وفيما يلى بيان كل عنصر بشىء من التفصيل.

(أ) المنهج المستخدم:

يشير مفهوم المنهج إلى الكيفية أو الطريقة التى يتبعها الباحث فى دراسة المشكلة موضوع البحث، وهو يجيب عن الكلمة الاستفهامية «كيف»؛ فإذا تساءلنا كيف يدرس الباحث الموضوع الذى حدده، فإن الإجابة عن ذلك تستلزم تحديد نوع هذا المنهج.

- يتعين على الباحث بعد أن يفرغ من تحديد مصطلحات البحث أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

هل تم تحليل المصطلحات والمفاهيم الأساسية المهمة المستخدمة في البحث تحليلاً كافياً؟

هل تم إعطاء تعريفات واضحة جلية (إجرائية) لهذه المفاهيم أو تلك المصطلحات؟

هل تمت مراجعة المصطلحات المستمدة من ميادين متخصصة بالرجوع إلى القواميس والمعاجم المتخصصة المناسبة، أو الثقافة في المجال؟

هل تم استخدام المصطلحات والمفاهيم - كما تم تحديدها طوال صفحات البحث بطريقة واحدة، وبدون تغير؟

هل تجنب الباحث العبارات الغامضة التي لا ضرورة لها؟

(ب) عينة الدراسة:

سبق الإشارة إلى إن الأصل في البحوث العلمية هو أن تجرى على جميع أفراد مجتمع البحث ، لأن ذلك أدعى لصدق النتائج ، ولكن الباحث يلجأ إلى إختيار عينة تمثلهم إذا تعذر إذا ذلك بسبب كثرة عددهم على سبيل المثال .

وحتى يصبح تعميم النتائج على جميع أفراد مجتمع البحث أمراً ممكناً وحتى تصبح العينة ممثلة حقاً لمجتمع البحث أشترط علماء مناهج البحث عدة شروط يذكر منها « صالح العساف ، ٢٠٠٦ : ٩٣-٩٤» الشروط الأربعة التالية :

الأول - تجانس الصفات والخصائص بين أفراد العينة وأفراد مجتمع البحث. فالعينة يجب أن تكون إنعكاساً شاملا لصفات وخصائص مجتمع البحث.

الثاني: تكافؤ الفرص لجميع أفراد مجتمع البحث. فكل فرد من أفراد مجتمع البحث يجب أن يعطى فرصة متكافئة مع غيرة لأن يكون من بين أفراد العينة .

الثالث - عدم التحيز في الاختيار .. وذلك بتطبيق طريقة اختيار تكفل الموضوعية وعدم التحيز .

الرابع - تناسب عدد أفراد العينة مع عدد أفراد مجتمع البحث . وعلى الرغم من أهمية هذا الشرط ، فإنه ليس هناك تحديداً لعدد أفراد العينة متفق عليه ،

فعدد أفراد المجتمع ، وطبيعة المشكلة المدروسة ، وكذلك منهج البحث الذى يطبقة الباحث عوامل ثلاثة أساسية فى هذا التحديد .

ومن ناحية ثانية، يتفق «العساف » (٢٠٠٦) مع ما ذكره كل من «بورج ، وجال» BORG,W&GALL (1979) أنه من اجل التحقق من صدق تمثيل العينة للمجتمع الأصل، تعين التأكيد على المبدأ العام الذى يقول بأنه « كلما كبر حجم العينة ، كان تمثيلها للمجتمع أصدق » ، بل وتتحقق الأهداف الأربعة التالية :

الأول – إمكانية تعميم النتائج .

الثانى – اختبار الفروض وإجابة أسئلة البحث .

الثالث – تطبيق المعالجات الاحصائية بدقة .

الرابع – قلة احتمال قبول الفروض الصفرّية .

ومن ناحية ثالثة ، يشير « معن خليل » (١٩٨٤ : ١٢٣-١٢٤) إلى ستة عوامل يرى من وجهة نظره أنها تؤثر بشكل أو بآخر على تحديد حجم العينة وذلك على النحوالتالى :

الأول – تجانس وحدات مجتمع الدراسة: حيث يتحدد حجم العينة فى ضوء اختلاف أو تجانس وحداتها. فكلما قل الاختلاف، وتلاشى التفاوت لزم زيادة حجمها.

الثانى – عدد البحوث السابقة التى تناولت نفس موضوع الدراسة ، حيث تساعد البحوث والدراسات السابقة فى التعرف على حجم العينات التى استخدمت ومدى تجانس أو عدم تجانس مجتمعات دراساتهم والنتائج التى توصلوا إليها خلال تلك العينة التى استخدموها . بمعنى أن البحوث والدراسات السابقة تساعد الباحث على تسليط الضوء على المشكلات التى واجهوها فى تحديد عيناتهم .

الثالث – شكل العينة المستخدمة فى الدراسة ، ذلك أن العينة إذا كان اختيارها سيتم عشوائياً ، فسوف تعمل على تسهيل عملية تحديد حجم العينة

أكثر مما لو كانت العينة طبقية أو مركبة ، لأن العينة التي تكون طرق تطبيق أدوات البحث عليها سهله وميسره ، وذات متطلبات عملية واضحة ، تجعل من السهل على الباحث تحديد عينه بحثه والعكس صحيح .

الرابع - المبلغ المالى المخصص للدراسة ، فإذا كان المبلغ المعتمد للدراسة كبيرا، فإن ذلك يساعد الباحث على سحب عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح (وذلك في البحوث المدعومة ماليًا من جهات ومراكز بحثية وليس فى دراسات الماجستير والدكتوراه).

الخامس - الوقت المخصص للدراسة ، فإذا كانت الفترة الزمنية المخصصة للدراسة طويلة - نسبياً - فإن ذلك يساعد الباحث على سحب عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح .**السادس** - الباحثون الآخرون المسهمون فى الدراسة ، ذلك أن عدد الباحثين المسهمين في الدراسة يؤثر على تحديد حجم عينة كبيرة الحجم والعكس صحيح .

(حـ) أداة أو أدوات الدراسة :

سبقت الإشارة إلى أن الباحث يستخدم أداة واحدة أوعدة أدوات يجمع بها بياناته ومعلوماته ، وهى إما أن تكون أداة جاهزة سبق لباحث آخر أو باحثين آخرين إعدادها، فيرى الباحث أنها ملائمة للأستخدام فى بحثة فيطبقها - بمفردها - أو مع أدوات أخرى على عينة بحثه . واما أن تكون أداة أو أدوات لم يجد الباحث بدًا من أعدادها بنفسه لأنه لم يتوفر له أداة تتلاءم مع طبيعة متغيرات بحثه، وهى فى هذا النوع الثانى إما أن تكون مترجمة عن نص أجنبى، أو مقتبسة من مقاييس عربية، وفى كلتا الحالتين لهذا النوع الثانى ضوابط وإجراءات وقيود يتعين على الباحث الالتزام بها .

وهذه الادوات التى يستخدمها الباحث أو الباحثون لجمع المعلومات إما تتضمن أسئلة فى شكل استبانة، أو مواجهة فى شكل مقابلة ، أو برصد سلوك أفراد العينة عن طريق بطاقات الملاحظة ، أو بتقنين سلوك أفراد العينة باستخدام الاختبارات والمقاييس .

ولاشك في أن قدرة هذه الأدوات على تحديد السلوكيات المطلوبة قد تكون محدودة ذلك أنها ترتبط دائماً بالسلوك الظاهر فقط ، وحتى فى الأدوات الاسقاطية فإن قدرتها على قياس الاستجابات متباينة . ومن هنا يلفت بعض المتخصصين نظر الباحثين إلى عدم تطبيق أى منها إلا إذا تعذر الحصول على المعلومة بدونها . كما تتدرج جدوى هذه الوسائل فى الوصول إلى الاستجابة الصحيحة بمقدار دقة تصميمها، وكذلك وعي الباحث بمميزاتها، وعيوبها. وقبل ذلك بمقدار معرفته بالخطوات اللازمة لتصميمها ، وما يتبع ذلك من وسائل لتجريبها واختبارها .

(د) الحدود المكانية للدراسة :

بمعنى أن يحدد الباحث المكان الذيي سوف تجرى فيه فاعليات البحث .

(هـ) الحدود الزمنية للدراسة :

بمعنى أن يُحدِّد الباحث الفترة الزمنية التى يمكن أن تستغرقها الدراسة على وجه التقريب

الفصل الثانى: الإطار النظرى للدراسة:

وتتكون عناصر الفصل الثاني من :

- مقدمة.
- المفاهيم الأساسية للدراسة.
- تعقيب عام (ما افاده الباحث من الإطار النظرى فيما يخص مجال الدراسة بوجه عام، وموضوع دراسته بوجه خاص).

مقدمة

فى مقدمة الفصل الثانى من الدراسةيشير الباحث إلى المفهوم المحورى أو المفاهيم المحورية لدراسته بشيء من التوسع وبحيث يضع القارئ أمام أوجه الالتقاء بين هذه المفاهيم بحيث تتضح أهمية تناولها على النحو الذى عرضه الباحث .

الإطار النظرى theoretical Framework (أو المفاهيم الأساسية للبحث).

- الإطار النظرى أو المفاهيم الأساسية للبحث تعبير يشير إلى اختيار نظرية معينة، أو مجموعة من المفاهيم، أو القوانين يتم من خلالها صياغة وحل المشكلة. ولعل الفارق بين الإطار النظرى والنظرية أن الأول لا يعدو أن يكون تصوراً عاماً قيد التحقيق، وأما الآخر فقد تم التحقق منه، وإن كان يحتاج إلى المزيد من الدراسات خاصة إذا كان ذا صلة بتفسير ظاهرة مركبة مثل السلوك الإنسانى تخضع للكينونة والصيرورة، كما أن صورها وأشكالها تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى..

وتأتى أهمية الإطار النظرى، أو الإطار المفاهيمى Conceptual Framework للبحث من مبدأ تراكم المعرفة، فالعلم تراكمي بطبيعته. وأى مشكلة بحثية لا توجد مقطوعة الصلة بما سبقها، ولن تكون مقطوعة الصلة بما سوف يلحقها، وإنما هى فى واقع الأمر امتداداً لما سبقها من تقدم علمى، والمعرفة كما هو معروف تبنى على ما سبقها، حيث يبدأ الباحث مما أنتهى منه غيره.

وينقل «صالح العساف» (١٩٩٥: ٥٢) عن «ساندرز» ثلاثة أسباب رئيسية تؤكد أهمية تحديد الإطار النظرى بصورة واضحة وجلية. وهى:

الأول: أن مشكلة البحث انعكاس لإطارها النظرى، ومن ثم يكون فهمها وترابطها أفضل عندما يتم توضيح هذا الإطار.

الثانى: أن تحديد الإطار النظرى يبين أثر البحث من حيث إضافته إلى المعرفة.

الثالث: أن تحديد الإطار النظرى يساعد على تحديد أهداف ذات قيمة للبحث.

تعقيب عام : لا يكتفى الباحث بمجرد عرض المفاهيم الاساسية للبحث ، وإنما يتعين عليه أن يعقب على هذا الأطار ويوضح ما افاده فيما يتعلق بموضوع بحثه .

الفصل الثالث بحوث ودراسات سابقة:

وتتكون عناصر الفصل الثالث من :

- مقدمة .

- دراسات ذات صلة (عربية وأجنبية).

- تعقيب عام على الدراسات السابقة من حيث:

أ) الأهداف .

ب) الأدوات.

جـ) أحجام العينات.

- فروض الدراسة.

يلجأ كل باحث قبل أن يمضى قدماً فى كتابة تقرير البحث إلى مراجعة البحوث والدراسات التى أجريت فى المجال الذى ينتمى لتخصصه. لعله يجد فيها ما يثير اهتمامه بموضوع ما، أو ما يشجعه على التفكير فى مشكلة ما. أو ما يوجهه إلى اختيار موضوع لإجراء بحث عليه. فالبحوث والدراسات تشكل تراثاً مهماً ومصدراً غنياً لأن يطلع الباحث عليه قبل البدء فى البحث.

وفى هذا الصدد ، يؤكد « نبيل حافظ » (٢٠٠٤ : ١٤) على أن البحث العلمي لاينطلق من فراغ ، وانما يستمد معينه من البحوث والدراسات السابقة التى أجراها علماء وباحثون تناولوا الظاهرة موضوع الدراسة بالفحص والتمحيص والبحث ، وتوصلوا إلى نتائج بشأنها ، ولذلك نجد أن الباحث قبل أن يشرع فى إجراء دراسته يستعرض البحوث والدراسات التى سبق أن تناولت موضوع بحثة . ويذكر « نبيل حافظ » أن الهدف من وراء ذلك :

(١) الإضافة إلى البناء التراكمى للمعرفة مما يُسهم فى إثراء وجلاء المعلومات الخاصة بالظاهرة موضوع الدراسة .

(٢) تعديل المعلومات السابقة حول الظاهرة المبحوثة إذا إستجد فى الميدان ما يستدعى ذلك.

(٣) التأكد من مصداقية وعموميّة التفسير النظرى لمتغيرات الظاهرة المبحوثة (سواء أخذ شكل نظرية، أو إطار نظرى أو قانون علمى)؛ واقتراح التعديلات اللازمة.

(٤) توجيه مسار البحث وجهة جديدة بعيدة عن التكرار؛ الذى لا يضيف جديداً للمعرفة.

(٥) تقويم ما يحفل به مجال البحوث والدراسات من تصورات نظرية ونتائج البحوث.

مغانم الإطلاع على الدراسات السابقة:

لا شك فى أن إطلاع الباحث على البحوث والدراسات السا بقة يحقق له العديد من المغانم لا سيما فيما يتعلق بمشكلة بحثه وموضوع هذا البحث، وتتواتر فى هذا الصدد الإشارة إلى ما يفيده الباحث عن عمل مسح للبحوث والدراسات السابقة على النحو التالى:

١) أن الباحث يبلور مشكلة بحثه، ويحدد أبعادها ومجالاتها، ذلك أن الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة يقود الباحث إلى اطمئنانه على اختياره السليم لموضوع بحثه، ينأى به عن تكرار بحث سابق، أو يخلصه من صعوبة صادفها غيره من الباحثين.

٢) أن الباحث يثرى مشكلة بحثه التى اختارها، حيث يوفر له ا لاطلاع على البحوث والدراسات السابقة فرصة سانحة للرجوع إلى الأطر النظرية والفروض التى قامت عليها هذه الدراسات والقوانين التى ارتكزت عليها والنتائج التى توصلت إليها. مما يدفع با لباحث إلى الاطمئنان على تقدمه فى بحثه معتمداً على ما زودته به هذه البحوث وهذه الدراسات من رؤى وأفكار.

٣) أن الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة يزود الباحث بالكثير من الرؤى والأفكار وزوايا النظر، إضافة إلى الأدوات، والطرق والإجراءات

والاختبارات والمقاييس التي يمكن أن يفيد منها في إجراءاته في تناول مشكلة بحثه. ومن ثم يمكن القول أن الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة قد يساعد الباحث مثلاً على أن يختار أداة ما، أو أن يصمم أداة مشابهة لأداة تحظى بالقبول في مجال بحثه.

٤) أنها تزود الباحث بالكثير من المراجع والمصادر ذات الأهمية، ذلك أن كل بحث أو رسالة يسجل فيه ثبتاً بقائمة المراجع العربية والأجنبية المهمة التي اعتمدها هذا البحث أو ذاك. وعلى ضوء قائمة المراجع بنوعيها يمكن أن يثرى الباحث بحثه أو دراسته، فمهما كان الباحث واسع الإطلاع، فإنه سوف يجد بالتأكيد في البحوث والدراسات السابقة بعض التفاصيل المهمة أو التقارير والوثائق التي لم يسبق له الإطلاع عليها.

٥) أنها توجه الباحث إلى تجنب ا لأخطاء والمزالق التي وقع فيها باحثون ودارسون، سابقون وتضع يده على الحلول التي توصلوا إليها لمواجهة هذه الصعوبات.

٦) أن الباحث يفيد من نتائج البحوث والدراسات السابقة، خاصة في صياغة فروض البحث استناداً إلى نتائج توصل إليها باحثون سابقون في نفس المجال، أضف إلى ذلك أن بإمكانه استكمال الجوانب التي وقفت عندها البحوث والدراسات السابقة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن التوجهات الحديثة ترى توظيف الدراسات السابقة في كل مراحل وخطوات البحث، فهناك دراسة سابقة أو أكثر يكون موقعها في المقدمة؛ حيث يوظفها الباحث في الإستدلال على ضرورة القيام ببحثه، وهناك دراسة أخرى توضع في الإطار النظرى للبحث، وهناك دراسة توظف في الدراسة الميدانية، وتوجد دراسة أو أكثر توظف عند جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، وهناك دراسة أو أكثر توظف عند مناقشة نتائج البحث وتفسيرها ليعضد ويؤيد بها الباحث نتائجه، ويؤكدها بنتائج من سبقوه، أو يذكر من اختلفت نتائجهم مع نتائج بحثه.

وأياً كان الأمر، فإنه يجب على الباحث بعد أن يتخير أنسب البحوث

والدراسات لموضوع بحثه أن يقرأها جيداً، أو يترجمها جيداً خاصة إذا كانت بلغة أجنبية ثم يعرضها على صفحات الفصل على النحو التالي:

- يذكر إسم الباحث أو أسماء الباحثين وتاريخ إجراء الدراسة.
- يذكر موضوع البحث أو متغيراته.
- يذكر هدف الدراسة
- يشير إلى المنهج الذى اتبعه الباحث.
- يشير إلى عينة البحث (من حيث عددها، ومصادرها، وتقسيماتها أو مجموعاتها الفرعيّة، وكيف تمت المجانسة بين المجموعات الفرعية من حيث الجنس والسن، والصف الدراسي، المستوى الإقتصادى - الإجتماعي، الثقافى، معاملات الذكاء وما إلى ذلك).
- يذكر الأدوات المستخدمة في القياس؛ سواء كانت كمية مثل الإختبارات والمقاييس المختلفة أو كيفية مثل دراسة الحالة، والمقابلة، والملاحظة، والتقارير الكلينيكية والوصفيّة.
- يشير إلى نتائج الدراسة خاصة النتيجة أو النتائج ذات الصلة الوثيقة بموضوع ومتغيرات البحث أو الدراسة.

وفي هذا الصدد، يذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ١٦-١٧) أن الباحث بعد أن يفرغ من عرض وتلخيص البحوث والدراسات السابقة على النحو المشار إليه، يمكنه أن يعرضها بأحدى الطرق الثلاث التالية:

الأولى - أن يعرض البحوث والدراسات السابقة عرضاً تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث (أو العكس) وهذا الإسلوب يحدد مسار البحوث والدراسات، وما توصلت إليه من نتائج تتعلق بتفسير الظاهرة التى تصدى الباحث لدراستها، وجهود الباحثين السابقين فى فهمها وتوضيحها.

الثانية - أن يعرض البحوث والدراسات السابقة عرضاً تصنيفياً يتسق مع متغيرات الدراسة.

الثالثة ـ أن يعرض البحوث والدراسات السابقة عرضاً حوارياً بمعنى أن يستعرض ـ مسبقاً ـ خلاصات الدراسات السابقة فى صفحة أو صفحتين على الأكثر، ثم يستحضرها فى ذهنه ثم يصوغها بطريقة حواريّة، تستعرض وجهات النظر والنتائج المتباينة التى توصل إليها الباحثون حول الظاهرة التى تصدى الباحث لدراستها.

ويدفعنا الحديث عن طرق عرض البحوث والدراسات السابقة إلى الحديث عن الشكل العام للفصل الثالث، فمن حيث الشكل يتعين على الباحث أن يمهّد لعرض الدراسات السابقة بصورة عامة، مستحضراً فى ذهنه خلاصاتها بالصورة السابقة، ومثل هذا التمهيد قد يتعلق بالدراسات ككل، أو التقسيمات الفرعيّة لها حسب متغيرات الدراسة التى سيقوم الباحث ببحثها.

ويتعين على الباحث أن يعقب على الدراسات السابقة إما بصورة فردية أى فى اعقاب كل دراسة على حدة، أو حسب تقسيماتها الفرعية، من حيث الموضوع أو الأسلوب المتبع فى عرض الدراسة (منهج، عينة، أدوات، أسلوب إحصائى، نتائج).

ثم يختتم الباحث عرضه للدراسات السابقة بخلاصة عامة تفضى به إلى صياغة الفروض التى سيحاول التحقق من صحتها، أو التساؤلات التى ينشد الإجابة عنها. وسوف يقف المؤلف ـ قليلاً ـ أمام فروض الدراسة لمزيد من إلقاء الضوء عليها.

- يتعين على الباحث بعد أن يفرغ من كتابة دراساته السابقة بنوعيها أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

* هل تم إعداد ملخص واف لجميع الدراسات السابقة التى تناولت المتغيرات موضوع البحث؟

* هل تم تقويم الدراسات السابقة فيم يتعلق بكفاية عيناتها وسلامة مناهجها ودقة استنتاجاتها؟

* هل تمت معالجة الدراسات السابقة بحيث تظهر أن الأدلة المتوفرة لا تحل المشكلة الراهنة حلاً كافياً؟

* هل تم عرض الدراسات السابقة عرضاً تاريخياً فقط، يرغم ا لقارئ على أن يتمثل بنفسه الحقائق ويستنتج العلاقات الموجودة بين البحوث المثبتة والمشكلة؟ أم أن الدراسات السابقة تم عرضها بطريقة تجمع ببين الحقائق والنظريات المناسبة مع بعضها، وينسج منها شبكة من العلاقات، بحيث تكشف عن الفجوات فى المعرفة، وتشير إلى القضايا المتضمنة فى البحث، وتمهد الطريق للإنتقال المنطقى لصياغة الفروض.

* هل تم إعطاء مجمل الدراسات السابقة العنوان المناسب، وتم التعقيب عليها بشكل يظهر مهارات الباحث فى استخدام التفكير الناقد؟

فروض الدراسة:

الفرض Hypothesis عبارة عن عرض أو اقتراح مؤقت يقدم لتفسير ظاهرة ما، ويجب أن يوضع هذا الاقتراح في صيغة معينة حتى يمكن اختياره بهدف إثباته أو دحضه.

وعلى هذا يصاغ الفرض على أنه إجابة محتملة لمشكلة البحث. فعلاقته بالمشكلة علاقة الإجابة بالسؤال الذى تتصدى المشكلة لحله. والفروض بهذا المعنى هى ملتقى الطرق التى تنتهى إليها المشكلة، ويبدأ منها التجريب، وموقعها من خطوات البحث يمثل نقطة التحول من البناء النظرى للبحث إلى التصميم التجريبى للإجابة عن المشكلة ا لقائمة والحكم الذى يقرر قبول الفرض أو رفضه هو النتيجة التى تنتهى إليها جميع خطوات البحث ويقتضى الوصول إلى هذا الحكم إجراء التجارب التى تختبر صحة تلك الفروض.

وبما أن الطريقة التى يصاغ بها الفرض تؤثر تأثيراً مباشراً على البناء التجريبى للبحث، وعلى الوسائل الإحصائية التى تتبع فى تحليل النتائج، إذن فأى تعقيد، أو خطأ فى صياغة الفرض يؤدى إلى تعقيد البناء التجريبى، وقد تحول أخطاء

الصياغة بين الباحث وإنجاز بحثه. لذلك يجب أن تخضع عملية بناء الفروض لشروط علمية دقيقة (فؤاد البهى، ١٩٧٩).

ويلخص «فؤاد البهى» (المرجع السابق: ٢٣) الشروط العلمية الدقيقة التى يجب أن تخضع لها عملية بناء الفروض على النحو التالى:

الأول: وحدة الإجابة - يجب أن يكون الفرض فى إجابة واحدة على مشكلة واحدة من المشكلات التى ينتهى إليها تحليل البحث. وليس معنى هذا أن يقتصر البحث على فرض واحد، بل تتعدد فروضه بتعدد أبعاده وجوانبه. وبذلك يصبح كل بعد من أبعاده، أو كل جانب من جوانبه مشكلة صغيرة يجيب عنها فرض واحد. والفروض التى تتصدى للإجابة عن أكثر من مشكلة تؤدى إلى بناء تجريبى معقد وتفسيرات متداخلة صعبة، قد تحول بين الباحث وغايته.

الثانى: البساطة - يجب أن يكون الفرض أبسط إجابة للمشكلة. وكلما كان الفرض بسيطاً مباشراً، كان البناء التجريبى قابلاً للبحث. والفرض المركب يؤدى إلى بناء تجريبى معقد.

الثالث: إمكانية الاختبار - إذا كانت صياغة الفرض تحول بينه وبين اختباره فلا قيمة لمثل هذا الفرض. فمثلاً الفرض الذى يقول أن كل الناس يموتون لا يمكن اختبا ره إلا إذا مات كل البشر. فهو بهذه الصورة فرض غير قابل للاختبار.

الرابع: إمكانية الرفض - إذا كانت صياغة الفرض تؤدى إلى قبوله، ولا تؤدى إلى رفضه، فهو بهذه الصورة لا يصلح أن يكون فرضاً من فروض البحث. فمثلاً ا لفرض الذى يقول إن الناس يقاتلون لأن لديهم نزعات عدوانية فرض يمكن قبوله، ولا يمكن رفضه، لأن قبوله يقتضى ظهور النزعات العدوانية، ورفضه تقضى إختفاء النزعات

العدوانية، والإختفاء المؤقت لهذه النزعات لا يعنى عدم وجودها، فقد تكون تلك النزعات كامنة لا تظهر إلا عندما تستثار.

وقد حدد عديد من العلماء عدة خصائص للفرض الجيد، حيث يمكن الاسترشاد بها فى صياغة الفروض الملائمة لموضوع البحث.. وهذه الخصائص هى:

أولاً: أن يكون الفرض متسقاً مع الحقائق المعروفة سواء كانت بحوثاً أو نظريات علمية. ومن هنا يتعين على الباحث أن يتبين العلاقة بين فرضه وما أسفرت عنه الدراسات ذات الصلة أو المرتبطة ببحثه من نتائج، وكذلك علاقة فرضه بالأطر النظرية المتوفرة فى المجالات النفسية والتربوية، والاجتماعية.

الثانية: أن يصاغ الفرض بطريقة تمكن من اختباره وأثبات صحته، أو دحضه.

الثالثة: أن يصاغ الفرض فى ألفاظ سهلة، وأن يتجنب ا لباحث استخدام العبارات ا لغامضة، وغير المحدودة.

الرابعة: أن تحدد ا لفروض علاقة بين متغيرات معينة، وما لم يتوفر فى الفروض مثل هذه الخاصية فهى لا تصلح على هذا النحو أساساً للبحث.

وهناك من الباحثين من يضع شروطاً يرى من وجهة نظره أنه يجب توافرها فى الفرض العلمي؛ وهذه الشروط هى:

الأول : أن تنبثق الفروض من واقع ملاحظات البا حث وخبراته، وليس من مجرد تخمينات.

الثانى: أن يخلو الفرض من التناقض.

الثالث: أن يتفق الغرض مع الحقائق العلمية التى أصبحت راسخة ومستقرة؛ وألا يتعارض مع الحقائق التى أقرها العلم بطريقة لا تقبل الشك.

الرابع: أن يكون الفرض من النوع القابل للتحقق، من صدقه أو عدم صدقه، سواء بالخبرة الحسّية المباشرة، أو عن طريق الإستدلال.

الخامس: أن ينطوى الفرض العلمي على متغيرات وعلاقات بين تلك المتغيرات

السادس: أن يساعد الفرض الباحث في عمليه الاستدلال والتفسير بأقل عدد ممكن من المكونات.

- يتعين على الباحث بعد أن ينتهي من صياغة فروض البحث أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

١) هل تم توضيح الافتراضات أو المسلمات التى تستند إليها الفروض؟

٢) هل الفروض على النحو الذى صيغت به - تُقَدّم تفسيرات كافية لحل المشكلة؟

٣) هل تتفق الفروض مع جميع الحقائق المعروفة وتتسق مع النظريات التى تثبت صحتها؟

٤) هل الفروض على النحو الذى صيغت به - تفسر الحقائق التى تتعلق بالمشكلة أكثر من أى فروض أخرى مناظرة؟

٥) هل يمكن إخضاع الفروض للتحقيق؟ (إثبات صدقها وصحتها أو دحضها؟).

٦) هل النتائج التى تم استنباطها من الفروض تترتب عليها منطقياً؟

٧) هل تم التعبير عن الفروض ونتائجها المستنبطة منها فى عبارات محددة واضحة، بحيث لا تدع مجالاً للشك فى العوامل التى ستخضع للاختبار؟

٨) هل الفروض - على النحو الذى صيغت به - ستساعد فى التنبؤ بالحقائق والعلاقات التى لم تكن معروفة من قبل؟

ويذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ١٨-١٩) أن الفرض تخمين ذكي يجيب به الباحث عن تساؤلات مشكلة الدراسة، أو هو تفسير، أو حل محتمل للمشكلة تم على المستوى النظرى؛ بالإطلاع على الدراسات السابقة، وبقيّ التحقق منه على المستوى التطبيقى فى الدراسة الميدانية، وأنه لكى يكون الفرض مقبولاً من الناحية العلمية، صالحاً للتحقق منه فى الدراسة الميدانية؛ يجدُرُ أن تتوفر فيه الشروط الأربعة التالية:

الأول - أن يكون مشتقاً من خلاصة الدراسات السابقة فى مجال الدراسة.

الثانى - أن يكون مُتسقًا مع الحقائق والنظريات، والأطر النظرية، والقوانين العلميّة.

الثالث - أن تُصاغ بحيث يُحدِّد العلاقة بين متغيرات الظاهرة موضع الدراسة أو الفروق بين مجموعات معينة فى المتغير أو المتغيرات المدروسة.

الرابع - أن تُصاغ عباراته، فى جمل واضحة، دقيقة مّحدّدة موجزة، تسّهل إثباته أو دحضه، أى فى عبارات إجرائية يسهل قياس ما تدل عليه هذه العبارات، أو تسهل قياس دراسته.

وهناك صورتان لصياغة الفروض غالباً ما تستخدم فى الدراسات النفسية هما:

(١) الفرض الصفرى: Null hypothesis:

يشير الفرض الصفرى إلى أن الباحث سوف يتعامل مع متغيرات معينة، غير أنها لن تغير من نتائج التجربة، وبعبارة أخرى، فإن نتائج التجربة لن تتغير نتيجة تعامل الباحث مع ظروف التجربة.

وبوجه عام فى الفروض الصفرية لا توجد علاقة، أو توجد فروق دون تحديد لصالح من؛ أو لا توجد فروق على الإطلاق. وبصفة عامة تشير الفروض الصفرية

إلى أنه ليس ثمة توجيه للباحث في الدراسات السابقة؛ التى أتيح له الإطلاع عليها.

مثال: (١): يريد أحد الباحثين في علم النفس التربوى اختبار تأثيرات درجة حرارة الحجرة على أداء طالب في الامتحانات. فالفرض الصفرى في هذه الحالة قد ينص على أن التغيرات في درجة حرارة الحجرة لن تؤثر على درجات الطلاب في الامتحان.

(٢)الفرض الموجه: Directional hypothesis:

يشير الفرض الموجه إلى أن حدثاً معيناً في ظروف التجربة سيؤثر في نتائجها، بمعنى أنه كلما اختلفت أو تغيرت ظروف التجربة فإن النتائج ستتغير تبعاً لذلك. ففى ضوء ما أتيح للباحث الإطلاع عليه من نتائج الدراسات السابقة (توجد علاقة بين كذا وكذا) أو توجد فروق بين مجموعة (أ) ومجموعة (ب) في متغيرٍ ما لصالح المجموعة أ أو ب وهذا معناه أن نتائج الدراسات السابقة توجه الباحث وجهة معينة في دراسته.

مثال (٢) فيما يختص بدراسة العلاقة بين درجة حرارة الحجرة وأداء الطالب في الامتحان (مثال١)، يمكن صياغة فرض موجه مؤداه أن الطلاب الذين تم اختبارهم في حجرة ذات درجة حرارة عادية (٦٨° فهرنهايت)، (وقد يصاغ الفرض الموجه بصيغة أخرى مؤداها أن الطلاب الذين يتم اختبارهم في درجة حرارة غير عادية سيصلون إلى مستوى أداء أفضل).

وبغض النظر عن نوع الفرض الذى يصفه الباحث، فإنه في ميدان علم النفس يفسر الباحث النتائج ويصل إلى استنتاجات مبدئية. وبعبارة أخرى فإن ما يصل إليه الباحث من استنتاجات يعتبر مقبولاً في الوقت الحاضر (وقت انتهاء التجربة) فقط، ويتعين عليه أن يضع في اعتباره أن ثمة بحوثاً في المستقبل قد تصل إلى نتائج أخرى، ربما تكون أكثر دقة أو أكثر معقولية من نتائجه.

الفصل الرابع : إجراءات الدراسة (أو الطريقة والإجراءات):

وتتكون عناصر الفصل الرابع من:

- مقدمة .
- منهج الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدرا سة.
- الأساليب الإحصائية.
- خطوات الدراسة.

مقدمة:

ظهر مفهوم التصميم التجريبي منذ منتصف الثلاثينيات من القرن العشرين على يد أثنين من أعلام الإحصاء الحديث هما فيشر، ويتس، ثم تطور طوا ل السنوات التالية على يد كثيرين. والهدف الرئيسي من التصميم التجريبي هو توجيه بناء التجربة العلمية من خلال إعداد تخطيط عام لها يتضمن عدد المتغيرات المستقلة، وعدد مستويات كل منها، وكيف يتم توزيع المفحوصين على كل شرط أو معالجة. وبهذا يقدم للباحث إطاراً يحدد فيه الشروط المضبوطة للحصول على البيانات التي يستخدمها فى إطار فرض البحث أو فروضه.

وتوجد فى الوقت الحاضر تصميمات تجريبية جيدة عديدة، لها أسماء مختلفة ويذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦ :٣٩٥ - ٣٩٦) أن تسمية التصميم التجريبي تعتمد على عاملين:

أولاهما: عدد المتغيرات المستقلة المستخدمة أو المعالجة فى البحث وتسمى أبعاد التصميم فمن حيث عدد المتغيرات المستقلة المستخدمة أو المعالجة فى البحث أو الابعاد يوصف التصميم التجريبي بأنه تصميم البعد الواحد، (أو العامل الواحد)، أو تصميم البعدين (أو العاملين) أو

تصميم الأبعاد الثالثة..إلخ. ويستخدم مصطلح «بعد» هنا مرادفاً لمصطلح المتغير المستقل. ومعنى ذلك أن التصميم التجريبي ذى البعد الواحد يعالج متغيراً مستقلاً وا حداً له مستويان أو أكثر، وأن التصميم التجريبي ذى البعدين يعالج متغيرين مستقلين، لكل منهما مستويان أو أكثر.. وهكذا.

ثانيهما: الطريقة التى يتم بها توزيع المفحوصين على مستويات كل متغير من المتغيرات المستقلة.

فمن حيث الطريقة التى يتم بها توزيع المفحوصين على مستويات متغير مستقل تتم معالجته فى التصميم التجريبى، هناك طريقتان:

الطريقة الأولى: أن يتم توزيع المفحوصين على نحو مستقل أى لا ترتبط مجموعة المعالجات المختلفة بعضها مع بعض (مجموعات مستقلة أو غير مرتبطة بحيث يكون لكل معالجة مجموعة منفصلة مستقلة).

والطريقة الثانية: أن يتم تعريض جميع المفحوصين لجميع المعالجات، أو يتم توزيعهم، بحيث يكون لكل مفحوص فى معالجة معينة، نظيره (أو نظائره) الذى تتكافأ معه أو معهم فى المعالجات الأخرى، وحينئذ تكون المجموعات مرتبطة، أو تكون المقاييس المستخدمة فى قياس المتغير التابع متكررة.

منهج البحث:

سبقت الإشارة إلى أن مفهوم المنهج يشير إلى الكيفية أو الطريقة التى يتبعها الباحث فى دراسة مشكلة بحثه، وأن المنهج يجيب عن الكلمة الإستفهامية «كيف»؟ فإذا تساءلنا كيف يدرس الباحث الموضوع الذى حدده؟ فإن الإجابة عن ذلك تستلزم تحديد نوع المنهج.

عينة الدراسة:

يمكن تعريف العينة Sample بأنها «جزء من كل أو بعض من جميع» فإذا كان هدف الباحث الوصول إلى تعميمات حول ظاهرة معينة فإنه يتعين عليه

بطبيعة الحال دراسة عدد من الحالات ولا يقتصر على حالة واحدة كما يحدث في طريقة دراسة الحالة[1] فإذا كان عدد الحالات التي يشملها «الكل» الذى ينتمي إليه، أو يتضمنها «الجميع» الذى يحتويها كبيراً، أصبح من المحال دراسة جميع هذه الحالات ولهذا يلجأ الباحث إلى اختيار عدد محدود من هذا «الكل» يكون موضع الفحص والبحث والدراسة. وهذا العدد المحدود الذى تم اختياره للبحث هو الذى يسمى «العينة»، وبطبيعة الحال، لا يكون هدف الباحث مجرد دراسة هذه الحالات وا لوصول إلى نتائج بشأنها فقط إنما يكون هدف الباحث الوصول إلى «التعميم» أى أن تنسحب نتائج بحثه أو دراسته التي تمت على افراد العينة على ا لكل أو ا لجميع الذى تنتسب إليه هذه العينة ويطلق على هذا الكل الذى تتم عمليه التعميم في ضونه «الأصل الكلى» Population، أو المجتمع الأصل، بمعنى الكل الذى له خصائص معينة، ولكن غير محددة، ويؤخذ منه عينة بهدف وصف معالم هذا المجتمع.

ويقدم كل من «فؤاد أبو حطب وآمال صادق» (١٩٩٦ : ٧٧) افتراضين

---

(١) طريقة دراسة الحالة: Case Studies Method

في بحوث دراسة الحالة يهدف الباحث إلى ملاحظة خصائص وحدة فردية مأخوذة من المجتمع المراد دراسته، وتكون الملاحظة وتجميع البيانات دقيقة ومعمقة، وشاملة لمتغيرات الظاهرة موضع الدراسة. ويكون هدف هذه الملاحظة هو تحليل الظواهر المتعددة؛ التي تشكل مكونات هذه الوحدة الفردية (أو المفردة) بُغية الوصول إلى تعميمات يمكن تطبيقها على مجتمع البحث الكبير.

هذه الحالات المختارة، قد تكون أحياناً طفلاً واحداً، أو قد تكون فصلاً دراسياً بأكمله، أو تكون قرية من القرى، أو مناهج مرحلة دراسية معينة، أو مجموعة معلمين عائدين من بعثة خارجية.

وتعتمد بحوث دراسة الحالة على أسلوبين من أساليب الملاحظة هما:

الأول ـ أسلوب الملاحظة بالمشاركة Participant observation

الثاني ـ أسلوب الملاحظة دون مشاركة Non-Participant observation

ولكل من هذين الأسلوبين مميزاته، ومواضع استخدامه في البحوث والدراسات النفسية والإجتماعية والتربوية. وعلى الباحث دراسة هذه الإستخدامات، ونماذج تطبيقية لها، حتى يستفيد من مميزاتها، ويتجنب ما يقع فيه من أخطاء.

وفي حالات كثيرة يوصي بالجمع بين الدراسات المسحية، ودراسة الحالة؛ حيث تعطى الدراسة المسحية صورة عامة واسعة للظاهرة موضع الدراسة، وتقترب دراسة الحالة كعدسة الزووم لتعطى صورة تفصيلية دقيقة لوحدة من وحدات الظاهرة موضع الدراسة (كوثر كوجك، ٢٠٠٧: ٥٤).

أساسيين لمفهوم العينة، حتى يمكن استخدام إحصاء العينة فى ضوء ما نقصده بهذا المفهوم وذلك على النحو التالى:

الأول: افتراض التمثيل Representation:

ويقصد بالتمثيل أن تكون العينة ممثلة «للأصل الكلى» أو مجتمع الأصل Population، أى تكون ممثلة لجميع الوحدات التى يتألف منها الأصل، فالعينة الممثلة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية على سبيل المثال - يجب أن يمثل فيها هؤلاء التلاميذ من حيث الجنس، والعمر، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى، والصفوف الدراسية، والبيئات الجغرافية، والمستويات التحصيلية، والمستويات العقلية، ومعنى ذلك أن الباحث مطلوب منه أو مطالب بتوصيف الأصل، قدر المستطاع، وتحديد الفئات التى تؤلفه، بحث يمكن له تمثيلها عند اختيار العينة.

وعادة ما يهتم الباحث المبتدئ اهتماماً كبيراً بحجم العينة، أكثر من اهتمامه بمدى تمثيلها للمجتمع الأصل، فى حين أن حقيقة الأمر أن عينة ممثلة مؤلفة من مئة وحدة تكون أفضل كثيراً من عينة غير ممثلة ولو بلغ حجمها مليون وحدة.

ومعنى ذلك أن حجم العينة ليس محكاً كافياً للحكم على صلاحيتها للتعميم على المجتمع الأصل.

الثانى: افتراض المصادفة Chance:

ويقصد بافتراض المصادفة أن يكون اختيارنا للعينة من النوع الذى يتحدد بعدد كبير من العوامل المستقلة المعقدة التى لا نستطيع التحكم فيها أو توجيهها. ويتيح هذا التعقد والتعدد فى عوامل الاختيار فرصاً متكافئة متساوية للوحدات التى يتألف منها المجتمع الأصل فى أن تكون موضع الاختيار. وافتراض المصادفة - الذى نحن بصدده - يتضمن فى جوهره مفهوم العشوائية Randomness.

وتحتل مسألة «عشوائية العينات» أهمية خاصة فى علم الإحصاء وخاصة الإحصاء الاستدلالى. ذلك أن العينة، قبل أن تستخدم بطريقة ملائمة ومفيدة فى التعميم على الأصل الكلى أو المجتمع الأصل لا بد أن تكون ممثلة لهذا الأصل كما سبقت الإشارة فى الافتراض السابق. إلا أن محك التمثيل فيه بعض المشكلات.

وأمام هذه المشكلات لم يجد الباحثون بداً من اللجوء إلى افتراض العشوائية لكثير من مشكلات التمثيل فى طريقة العينات.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الباحثين قد يدمجون افتراض التمثيل وافتراض المصادفة معاً فى نوع من العينات يسمى العينات الطبقية العشوائية وفيها يتم اختيار أفراد العينة بنسب وجودها فى الأصل الكلى (المجتمع الأصل) إذا توفرت للباحث خصائص هذا المجتمع الأصلى، إلا أنه فى اختيار الحالات فى كل فئة من فئات هذه الخصائص يكون هذا الاختيار عشوائياً.

كما تجدر الإشارة إلى أن الباحثين عادة ما يكتفون بالافتراض الثانى أعنى افتراض المصادفة كشرط لسلامة إجراءات اختيار العينة لأنه يتضمن توفر الشرط أو الافتراض الأول - أعنى افتراض التمثيل - لأن الباحث الذى يضمن تساوى فرص الاختيار لجميع وحدات الأصل الكلى، يحصل فى النهاية على عينة ممثلة له.

أنواع العينات:

يتواتر فى الكتابات المتعلقة بمناهج البحث الإشارة إلى خمسة أنواع من العينات الشائعة الاستخدام فى البحوث النفسية والتربوية ويمكن الإشارة إلى كل نوع من الأنواع الخمسة بشئ من التفصيل، وذلك فيما يلى:

(١) العينة العشوائية: Random Sample:

يقصد بالعينة العشوائية، تلك التى تتيح لجميع وحدات المجتمع الأصل أو (الأصل الكلى) فرصاً متكافئة للاختيار، كما أن اختيار أى وحدة من وحدات الأصل لا يرتبط على أى نحو من الأنحاء باختيار وحدة أخرى، ذلك أن جميع عمليات الإختيار تكون مستقلة عن كل من الفاحص والمفحوص، وتتحكم فيها المصادفة وحدها. وإذا حدث فى هذه الحالة أى اختلاف بين خصائص العينة، وخصائص الأصل الكلى، فعادة ما يكون هذا الإختلاف ضئيلاً ويسمى حينئذ خطأ العينة، وهو خطأ غير منتظم، ويرجع فى جوهره مرة أخرى إلى المصادفة أيضاً (أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦ : ٨١).

وتوجد عدة طرق للإختيار العشوائى لأفراد العينة:

الطريقة الأولي: طريقة القرعة:

وفيها تكتب جميع الحالات فى قصاصات مطوية من الورق، ثم تختلط هذه القصاصات معاً فى وعاء ضخم، ويسحب منها العدد المطلوب من الأفراد للعينة.

الطريقة الثانية : طريقة العينة النظامية Systematic Sample:

وذلك حين تكون قوائم الأفرا د – فى الأصل – مرتبة بنظام لا يرتبط مباشرة بالمتغيرات موضع البحث، وأشهر هذه القوائم الترتيب الأبجدى لأسماء حيث لا توجد صلة بين أن يبدأ اسم الشخص بحرف أبجدى معين، وبعض صفاته كالطول، أو الذكاء، أو الاتجاه المحافظ.

ولا حاجة بنا إلى القول بأن العينة العشوائية يتوفر فيها ا فتراض المصادقة كما أنها يجب أن تتضمن أيضاً افتراض التمثيل، إلا أن هذا قد لا يتوفر، خاصة حين تكون العينات صغيرة، فقد يحدث بالمصادفة ألا تكون العينة ممثلة، كما يرغب الباحث وقد سبقت الإشارة إلى أن الباحث لا يضمن توفر الافتراضين معاً، أعنى التمثيل والمصادفة فى العينة، إلا فى العينة الطبقية العشوائية.

(٢) العينة المتحيزة Biased Sample :

وهى تلك التى يدخل قصد الباحث فى اختيارها. وتختلف العينة المتحيزة عن العينة العشوائية اختلافاً جوهرياً يجعل منهما نقيضين.

ولعل أخطر أوجه الاختلاف بين العينتين المتحيزة والعشوائية فى نوع الخطأ السائد فى كل منهما، فإذا كان الخطأ فى العينة العشوائية ينتمى إلى المصادفة وبالتالى يكون غير منتظم فى حدوثه، فإن الخطأ فى العينة المتحيزة من النوع المنتظم حيث يكون لبعض الحالات فرصة أفضل من غيرها فى الاختيار.

ويجب على الباحث أن يكون واعياً باحتمال التحيز فى عيناته، ومعظم ما يقوم به من تحكم وضبط منتظمين للشروط التجريبية هدفه منع حدوث التحيز،

أو تحديد وتقييد أثاره فى نتائج البحث. وفى هذه الأحوال يجب أن يبذل كل جهد مستطاع فى تحديد الشروط، والظروف التى يتم فيها جمع البيانات، وهذه المعرفة تفيد فى تحديد ما إذا كان إنتفاء الحالات متميزاً أم لم يكن. كما أن معرفة هذه الشروط يفيد فى التحديد الدقيق للأصل الكلى الذى تختار منه العينة (أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦ : ٨٣).

(٣) العينة الطبقية:

من الإجراءات الشائعة الاستخدام فى العينات للمساعدة فى التحكم فى تحيز العينة، والحصول على تمثيل دقيق للأصل الكلى ما يسمى بالطريقة الطبقية Stratification، وهى خطوة فى اتجاه التحكم التجريبى.

وتستخدم العينة الطبقية، فى الجماعات الفرعية الأكثر تجانساً، والتى تعد أصولاً فرعية فى أصل أكبر. ومن أمثلة البحوث التى تستخدم هذا النوع من العينات، بحوث قياس الاتجاهات الاجتماعية.

ففى مثل هذه ا لأحوال يجب أن تمثل العينة (الطبقية) مختلف الاتجاهات السياسية، والمستويات الاقتصادية والاجتماعية، والجنس، وسكان الريف، فى مقابل سكان الحضر، والمستويات التعليمية، والمناطق الجغرافية. وبعبارة أخرى يهتم الباحث بالجماعات الفرعية التى يمكن أن تؤلف فى ضوء أى متغير يشك فى أن تكون له علاقة بالمتغير موضوع الدراسة والبحث (أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦ : ٨٤).

(٤) العينة القصدية: Purposive Sample:

وهى العينة التى لا يختارها الباحث إعتباطياً بسبب وجود دليل على أنها تمثل الأصل، كأن يختار الباحث إحدى المحافظات التى تعد ممثلة لجميع المحافظات وذلك فى ضوء بحوث ودراسات سابقة، أو خبرات سابقة.

وهذه الطريقة أعنى اختيار العينة بطريقة قصدية، قد تكون ملائمة، إلا أنها تتطلب توفر معلومات سابقة كافية، كما أنها تتضمن المخاطرة بأن بعض الظروف

ربما تكون قد تغيرت، بحيث لم يعد هذا القطاع من الأصل الكلى (أو المجتمع الأصل) يمثله كما اعتاد من قبل، أو قد لا يمثله فى موضوع البحث الذى يجريه الباحث.

(٥) العينة العرضية: incidental sample:

وهى العينة التى يختارها الباحث، لأنها الأكثر يسراً وسهولة فى الاستخدام، ولأنها المتاحة له بالفعل. ويذكر «فؤاد أبو حطب وامال صادق» (١٩٩٦ :٨٥) أن كثيراً من ا لبحوث النفسية والاجتماعية تجرى عادة على طلبة الجامعات أو غيرهم من التلاميذ والطلاب، وخاصة أولئك الطلاب الذين يقوم الباحث بالتعامل معهم مباشرة. وهذا النوع من العينات لا يفيد فى أغراض التعميم على الأصل.

وتعميم النتائج من العينة العرضية على المجتمع الأصل لا يتم بطبيعة الحال - بدرجة كبيرة من الثقة، إلا إذا تحددت معالم هذا الأصل الكلى الذى تمثله ا لعينة فى كل جانب مهم يميزه. فإذا علمنا الخصائص المهمة للعينة العرضية، أو العينة القصدية، كالعمر، ومستوى التعليم، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى، والجنس، وغيرها - معرفة جيدة واستطعنا أن نبين أن هذه الخصائص تصدق على أفراد آخرين، فإننا نستطيع القول أن هؤلاء الأفراد ينتمون إلى نفس الأصل الذى ينتمى إليه أفراد العينة.

وعلى أية حال، يمكن القول أن حجم العينة Sample Size يعتمد على الهدف أو الأهداف التى يسعى الباحث إلى تحقيقها، كما يعتمد على كم ونوع المتغيرات موضع الدراسة، كما يتوقف حجم العينة على حجم مجتمع البحث وعلى تجانس أفراده (مفرداته).

وبوجه عام، يمكن القول أيضاً؛ أنه كلما زاد حجم العينة، كانت النتائج أكثر صدقاً، وأكثر قابلية للتعميم. فمن الأفضل ألا يقل عدد أفراد العينة عن خمسين

فرداً؛ فهذا هو الحد الأدنى للعينات فى البحوث التجريبية، صحيح أن هناك ظروف بحثية معينة تسمح باستخدام أعداد أقل، وعلى الباحث أن يتأكد من الأساليب الإحصائية التى تستخدم فى مثل هذه البحوث. أما البحوث الوصفية والدراسات المسّحية فيجب ألا يقل أفراد العينة عن مئة فرد (مفردة) حتى نضمن الحصول على نتائج يمكن الوثوق بها والإعتماد عليها، ويمكن تعميمها، وعلى الباحث أيضاً أن يختار الأسلوب الإحصائى الذى يلائم البيانات والذى سيستخدمه لمراعاة متطلبات هذه المعادلات الإحصائية، وذلك قبل البدء فى تجميع البيانات.

.أدوات الدراسة:

يتوقف اختيار الباحث للأداة Tool أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات على عوامل كثيرة، ففى حين أن بعض أدوات البحث تصلح فى بعض البحوث والدراسات نجد أن هناك أداة أو أدوات أخرى تصلح فى غيرها. فمثلاً ـ بوجه عام ـ يفضل استخدام المقابلة والإستبيان عندما يكون نوع المعلومات اللازمة له اتصال وثيق بوجهات نظر الأفراد، أو مشاعرهم وأحاسيسهم، أو اتجاهاتهم نحو موضوع معين. ويفضل استخدام الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بالسلوك الفعلى للأفراد، فى بعض المواقف الواقعية فى الحياة، والتى يمكن ملاحظتها دون عناء كبير، أو التى يمكن تكرارها بدون جهد. وتفيد الإختبارات السوسيومترية فى دراسة أنواع معينة من السلوك الاجتماعى؛ كما تفيد الوثائق والسجلات فى إعطائنا المعلومات اللازمة عن الماضى. أضف إلى ما سبق أن موقف المبحوثين من البحث قد يؤثر فى تفضيل وسيلة على وسيلة أخرى. ففى بعض الأحيان يبدى المبحوثين نوعاً من المقاومة، ويرفضون الإجابة عن أسئلة البحث، وفى هذه الحال يتعين استخدام الملاحظة فى جمع البيانات.

ويشير «عبد الفتاح دويدار» (٢٠٠٧: ٨٦) إلى أن الباحث قد يعتمد على أداة

واحدة في جمع البيانات، وقد يعتمد على أكثر من أدا أو وسيلة، فيجمع بين طريقتين أو أكثر من طرق جمع البيانات، حتى يدرس الظاهرة من كافة جوانبها أو جميع نواحيها، ليكشف عن طبيعتها بدقة ونجاح. فقد يقتضي البحث مثلاً المقارنة بين ما يقولة الناس، وما يفعلونه، وفي هذه الحالة يتعين على الباحث الإستعانة بالإستبيان، أو المقابلة بالإضافة إلى الملاحظة.

ومما هو جدير بالذكر أن الأدوات الرئيسية التي يشيع استخدامها في البحوث التربوية والنفسية والإجتماعية تنحصر في الملاحظة، والإستبيان، والمقابلة الشخصية، ثم وسائل القياس التي تتضمن الإختبارات والمقاييس، ومقاييس التقدير، والأساليب السوسيومترية، والأساليب الإسقاطية.

يتعين على الباحث بعد أن يتخير أدوات ممثلة في الاختبارات والمقاييس أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- هل هو على دراية وألفة با لقواعد التي يتعين مراعاتها والشروط التي يوفرها، والعمليات التي يقوم بها عند استخدام المقاييس المتدرجة ومقاييس ا لرتب، وأنوا ع الاختبارات المختلفة؟
- هل الاختبارات المستخدمة مناسبة لقدرات المفحوصين، وحدود وقتهم، وجنسهم، وطبقاتهم الاجتماعية ، ومستوياتهم الاقتصادية..إلخ ؟
- هل الأفضل، عند تحليل بيانات الاختبار، أن يستخدم الباحث درجات جزئية، أم مركبة؟ أم درجات كلية؟
- هل من الضروري مقارنة نتائج المجموعة التي تم اختبارها بنتائج مجموعة أخرى؟ وهل تتوفر المعايير؟
- هل تم اختيار محكمين مؤهلين عند اختيار أفراد تقدير السلوكيات؟
- هل توجد في الاختبارات، أو في المقاييس أية بنود قد تحد من مدى استجابات المفحوص، أو نوعها؟

الأسلوب أو الأساليب الإحصائية المستخدمة:

ينبغي أن يتضمن الفصل الرابع في أي بحث أو رسالة علمية وصفاً للأساليب الإحصائية التي سوف تستخدم في تحليل ومعالجة البيانات التي حصل عليها الباحث عقب تطبيقه لأدوات دراسته. وقد يتطلب تحليل البيانات في دراسات مسحية معينة تبويباً بسيطاً للنتائج وعرضها. إلا أن المسألة ليست على هذا النحو من البساطة والسهولة، ذلك أن معظم البحوث والدراسات تتطلب طريقة إحصائية أو أكثر من طريقة. وهنا يتعين القول أن تحديد أساليب تحليل البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة أمراً بالغ الأهمية.

وتجدر الإشارة إلى أن اختيار أسلوب التحليل الإحصائي المناسب يتوقف على عدة عوامل منها:

الأول: تشكيل مجموعات البحث: هل وزع المفحوصون على المجموعات توزيعاً عشوائياً، أو بطريقة المضاهاة والأزواج.

الثاني: عدد مجموعة المعالجة في الدراسة.

الثالث: عدد المتغيرات المستقلة التي تشتمل عليها الدراسة.

الرابع: نوع البيانات التي يتعين جمعها.

ولا داعي أن يتحدث الباحث عن الأساليب الإحصائية المستخدمة بالتفصيل، وإنما يكتفي بالإشارة إليها في كتب الإحصاء، مالم يكن قد نقل بالترجمة، أو ابتكر أسلوباً إحصائياً غير متاح في المراجع العربية، وهنا يتعين على الباحث شرحه للإفادة العلمية منه، وذكره في قائمة الملاحق.

خطوات الدراسة:

في هذه النقطة يشرح الباحث بالتفصيل خطوات الدراسة النظرية التي تغطي الفصول الثلاثة الأولى، والدراسة الميدانية التي تغطي الفصلين الرابع والخامس وما بعدهما.

*** ويتعين على الباحث أن يسأل نفسه بعد إنتهائه من كتابة الفصل الرابع الأسئلة التالية:**

- هل قام بتحديد المنهج الذى سيتبعه فى دراسته، وذكر المبررات العلميّة لذلك عن طريق الربط بين المنهج، والمشكلة، وأهداف الدراسة؟
- هل قام باختيار العينة بدقة، بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلى، والتزم فى هذا بالإجراءات الإحصائية والأساليب العلمية السليمة؟
- هل حدّد خصائص العينة من حيث المواصفات الديموجرافية (السن ـ الجنس ـ المستوى الإقتصادى الإجتماعى)، والقدرات العقلية، وسمات الشخصية، والخبرات التربوية والأوضاع الإقتصادية الثقافية؟
- هل حدّد المجموعات الفرعية للعينة (تجريبية ـ ضابطة) وقام بالمجانسة بينهما فى المتغيرات الوسيطة أو الدخيلة (الجنس ـ السن ـ الذكاء ـ المستوى الإقتصادى الإجتماعى الثقافى للأسرة) وأية متغيرات أخرى تقتضيها مشكلة الدراسة؟
- هل كانت إجراءات المجانسة بين المجموعات الفرعية للعينة دقيقة من الوجهتين المنهجية والإحصائية؟
- هل ترتب على إجراءات المجانسة بين المجموعات الفرعيّة لعينة الدراسة بروز الفروق الواضحة بينها من حيث التعرض للمتغير التجريبى الذى تسعى الدراسة إلى معرفة تأثيره؟
- هل قام باختيار الأدوات التى سيجمع بها بياناته ومعلوماته، بحيث تتمتع بأكبر قدرٍ ممكن من الصدق، والثبات والموضوعيّة، والقدرة على التمييز؛ والمعايير المستمدة من البيئة التى سيطبق فيها تلك الأدوات؟
- هل كان اختيار الأدوات ملائماً لقياس المتغيرات موضع الدراسة؟ وهل التعريف الإجرائى للأبعاد التى تقيسها متسق مع التعريف العلمى لمفاهيم الدراسة؟

• هل قام بدراسة استطلاعية[1] لتجريب الأدوات، والتعرف على مدى استعداد مجتمع الدراسة للتعاون معه؟

• هل قام بوصف إجراءات بحثه وخطوات دراسته بصورة تفصيلية واضحة تمكن أى باحث من إعادة التجربة أو إعادة البحث؟

• هل حدد الأساليب الإحصائية التى سيعالج بها بياناته واختارها بحيث تناسب صياغة المشكلة من حيث تساؤلاتها أو فروضها؟

(١) يحسن قبل البدء فى إجراءات البحث، وبصفة خاصة فى البحوث والدراسات الميدانية، أن يقوم الباحث بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التى سيتم فيها إجراء البحث، والصعوبات التى ربما تواجه الباحث فى تطبيق أدوات بحثه -مثلاً- أو إجراء مقابلات شخصية، أو نحو ذلك للتعرف على ظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات، أو الذين ستتم معهم المقابلات، أو الذين ستتم جمع البيانات عنهم، ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التى ستتبع معهم؛ وأيضاً للتعرف على مدى استعداد المسؤولين عن أفراد العينة للتعاون مع الباحث، وغير ذلك من الظروف التى تمهد لنجاح إجراء البحث.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن للدراسة الاستطلاعية ستة أهداف يحددها «محمود منسى»، (٢٠٠٣: ٦٠-٦١)، على النحو التالى:

الأول: تطبيق الاختبارات (أدوات الدراسة) وتحديد صعوبات التطبيق ومحاولة حلها.

الثانى: التأكد عن طريق الملاحظة - من ملاءمة مضمون هذه الاختبارات أو المقاييس لمستوى أفراد عينة البحث، وكذلك مناسبة الوقت المحدد لكل منها.

الثالث: تحديد جوانب القصور فى إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات ومعلومات البحث، وتعديل تعليمات هذه الأدوات فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة الاستطلاعية.

الرابع: تحديد ما سوف تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.

الخامس: تجريب الطرق والأساليب الاحصائية، للتأكد من صلاحية استخدامها فى تحليل البيانات التى تم جمعها، وتحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية يمكن أن توضح للباحث، ما إذا كانت البيانات التى تم جمعها كافية لاستخلاص النتائج المتوقعة من البحث الأصلى أم لا.

السادس: يمكن من خلال الدراسة الاستطلاعية تقنين أدوات البحث وحساب معاملات صدقها وثباتها، وكذلك حساب المعايير السيكومترية، والمعايير النفسية لهذه الأدوات.

وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، فإنه قد يكون من الضرورى تعديل خطة الدراسة الميدانية، أو تعديل بعض بنود أدوات البحث، أو الأوقات المحددة لها، أو تغيير الأسلوب أو الأساليب الإحصائية بما يتفق وطبيعة البحث وقبل البدء فى التطبيقات الأصلية، يجب التأكد من دقة خطوات البحث الميدانى، والأدوات، والطرق الإحصائية المستخدم، وإذا اقتضى الأمر، فإنه قد يتم إجراء التطبيقات الأصلية، حتى يتم إجراء التعديلات المطلوبة.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها:

وتتكون عناصر الفصل الخامس من:

- مقدمة.
- عرض نتائج الدراسة.
- مناقشة النتائج.

.مقدمة

يعرض الباحث في هذا الفصل الخطوات العملية لتطور الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، أو اثبات فروضها، وعرض الأدلة التي توصل إليها، وفحص قدرتها على إثبات صحة أو نفي صحة الفروض.

وفي خطوة اختبار صحة ا لفروض يختار الباحث الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار كل فرض من فروض البحث، ويعتمد الأسلوب الإحصائي المستخدم على نوع الفرض أو الفروض. فالاسلوب الإحصائي الذي يستخدم للتثبت من صحة الفرض الذي يبحث عن علاقة بين متغيرين يختلف عن الأسلوب الإحصائي الذي يستخدم لاثبات صحة الفرض الذي يبحث الفرق بين مجموعتين من الأفراد في متغير معين؛ كالمقارنة بين سرعة زمن الرجع عند مجموعتين من المعوقين عقلياً والتوحديين.

وجدير بالذكر أن الفرض الذي يتحقق بأكثر من طريقة؛ في أكثر من دراسة؛ يأخذ صفة النظرية، أي أنه يمكن التحقق من صحة هذا الفرض إذا ما أعيد البحث تحت نفس الشروط التي تم اختبار صدقه أو صحته فيها.

.عرض نتائج الدراسة:

يقدم الباحث نتائج دراسته في شكل متسلسل حسب أسئلة الدراسة، أو حسب تسلسل فروضها، فيبدأ با لفرض الأول، ثم يجمع الألة التي تؤيده أو

تعارضه حتى يصل إلى قرار معين فى الحكم عليه، ثم يثنى بالفرض الثانى، فالثالث وهكذا حتى ينتهى من جميع الفروض.

ومن المهم أن يقدم الباحث تسجيلاً دقيقاً لنتائجه التى يمكن أن تكون فى البداية نتائج رقمية (جدولية) أو نتائج وصفية (كيفية)، على أن يعبر عنها بوضوح. ويعرضها عرضاً جلياً واضحاً. ومن المتفق عليه أن تعرض النتائج والإحصائيات الرقمية فى جداول أو رسوم بيانية، أو أشكال توضيحية (على الكمبيوتر)، وأيا كانت الطريقة التى يعرض بها الباحث نتائج الدراسة، فإن من المهم أن تقدم بشكل واضح ومتكامل، بحث يعبر الجدول أو الرسم البيانى بشكل دقيق عن هذه النتائج.

.مناقشة النتائج:

تجدر الإشارة إلى أن توصل الباحث إلى النتائج لا يعد المرحلة النهائية فى عملية البحث، بل لا بد من أن تحلّل هذه النتائج وتفسر من خلال البحث عن العوامل التى أدت إليها، وتأثيراتها، وعلاقاتها بالمتغيرات المختلفة، كما يتعين الحكم على مدى دلالة ومغزى هذه النتائج أو تلك الاستنتاجات التى يمكن الحصول عليها من النتائج.

*** ويتعين على الباحث أن يسأل نفسه ـ بعد إنتهائه من الفصل الخامس الأسئلة التالية:**

- هل قام بتنظيم وعرض البيانات التى حصل عليها تنظيماً يمكن القارىء من تفسيرها تفسيراً واضحاً لا غموض فيه؟
- هل تدل المعالجة الإحصائية للبيانات على تمكنه من اختيار الإسلوب الإحصائى المناسب الذى يتسق مع صياغة الفروض والتساؤلات؟
- هل خرج بتعميمات تتفق مع حدود البحث، وما يسوغه المنهج، والعينة، والأدوات، والأسلوب الإحصائى المستخدم، أم خرج بتعميمات مبالغ فيها؟
- هل قام بتفسير نتائج الدراسة تفسيراً جيداً فى ضوء الإطار النظرى، والبحوث والدراسات السابقة، وفى حدود الوقائع التى حصل عليها؟

الفصل السادس : خلاصة وتوصيات:

وتتكون عناصر الفصل السادس من:

- مقدمة.
- ملخص الدراسة باللغة العربية.
- توصيات الدراسة.
- بحوث مقترحة.

مقدمة:

يعرض الباحث في الفصل السادس[1] ثلاثة بنود هي: ملخص الدراسة وتوصيات الدراسة، والبحوث المقترحة.

وعلى الرغم من أن هذا الفصل السادس هو أقل فصول الدراسة العلميّة كماً من حيث عدد الصفحات، وكذلك أقلها جهداً؛ لأن الباحث يستمد مادته من الخطوات السابقة كلها، إلا أنه رغم ذلك تتم قراءته من جانب المستفيد من البحث أكثر من غيره. وذلك لأن الباحث يقدم البحث بفصوله المختلفة، ومراحله المتعددة في قالب فكرى واحد، ذو عرض علمي متناسق، لا يتشتت معه ذهن القارئ في تفاصيل بحثية فنية، وطرق تحليلية، وإنما يعرض الباحث فيه ماهية المشكلة، وكيف أصبحت دراستها مهمة بالنظر إلى ما سبقها من دراسات تناولت المشكلة بوجه عام، أو جانب من جوانبها، كما يعرض الباحث ـ في هذا الفصل ـ كيف تمت دراسة المشكلة، وماذا تم التوصل فيه من نتائج، وكذلك ماذا ينبغي عمله لحلها، وأخيراً ماذا بقى من جوانبها لم يبحث بالرغم من ضرورة بحثه لإستكمال المعرفة حول المشكلة المطروحة.

(١) قد يكتفى الباحث بتقسيم فصول دراسته إلى خمسة فصول فقط، على أن يتضمن الفصل الخامس كل ما جاء من بنود في الفصل السادس (المؤلف).

ملخص الدراسة:

لا يحتوى ملخص الدراسة على أية معلومات جديدة، غير تلك التى وردت فى متن الدراسة، إذ أن الملخص عبارة عن تقرير قصير مختصر يشمل كل ما قام به الباحث بدءاً من تحديد المشكلة حتى تحليل النتائج.

وفى جملة واحدة يمكن القول أن ملخص الدراسة هو تقرير قصير مختصر (قليل الصفحات) لنسخة البحث أو الدراسة الأصلية.

وفى ملخص الدراسة يعرض الباحث كل مراحل البحث بشكل مختصر، ودون حاجة إلى توثيق المعلومات وارجاعها إلى مصادرها. كما أن ملخص الدراسة يخدم القارئ فى إعطائه وصفاً أو سرداً سريعاً للبحث والنتائج التى توصل إليها، إذا كان هدفه هو الحصول على هذه النتائج أما اذا كان هدف القارى دراسة البحث واخضاعه للتحليل فإنه يتعين عليه دراسة البحث ككل (كاملاً).

توصيات الدراسة:

يعايش الباحث موضوع البحث أو الدراسة مدة زمنية غير قصيرة، قد تصل فى بعض البحوث والدراسات إلى عدة سنوات، ويقرأ الباحث حوله، يكتب، ويشطب، يقرر ويلغي، يعانى صعوبات عند إتخاذ القرار فيما يقدم ويؤخر، وما يحتفظ به وما يتخلى عنه، يسأل حول موضوع بحثه، ويطلب النصح من غيره من ذوى الخبرة. وبهذا يتضح للباحث أنه لم يصل إلى نهاية بحثه إلا بعد معاناة طويلة جداً جعلته أولى الناس بإبداء الرأى فيما يتعلق ببحثه.

ولا تعتبر التوصيات جزءاً أساسياً فى البحوث والدراسات العلمية. لكن الباحث الذى أجرى الدراسة يجد أنه بمقدوره اقتراح بعض الحلول فى شكل توصيات عامة تقدم إما لباحثين آخرين أو عاملين أو جهات معينة للإفادة منها فى مجال التطبيق العملى، والدراسات ذات الأهمية عادة ما تقدم مجموعة من التوصيات ترتبط بآراء الباحث من ناحية وا لنتائج التى توصل إليها من جهة أخرى.

وحتى يتحقق الغرض من التوصيات التي يوردها الباحث فلا بد أن تكون التوصيات:

١- ذات ارتباط بنتائج البحث: أى لا تكون مجرد توصيات يتخيلها الباحث، وانما مستمدة فعلاً مما انتهى إليه البحث من نتائج.

٢- إجرائية : أى قابلة للتطبيق.

بحوث ودراسات مقترحة (بحوث مستقبلية):

لا يمكن القول بعد انتهاء الباحث من إجراء بحثه - أنه قد أحاط بجميع جوانب مشكلة البحث. وإنما يمكن القول أنه أنجز مرحلة فى هذا الصدد. ولا تزال هناك عدة مراحل ذات صلة مباشرة بمشكلة البحث التي تمت دراستها، أو غير مباشرة، فالمعرفة بطبيعتها متراكمة ومترابطة، وإذا كان القيام ببحث مشكلة ما من زاوية معينة يعد أمراً مفيداً، فقد يكون بحثاً من زوايا أخرى أكثر فائدة لتقديم حلول علمية شاملة. فإذا كان الأمر كذلك يتعين على الباحث ألا يبخل على من يأتي من بعده من الباحثين ممن يريدون مواصلة البحث العلمى بأن يقترح عليهم بحوثاً مستقبلية يستحسن اخضاعها للدراسة والبحث.

وهذا يلقى عليه مسؤولية أدبية تتمثل فى أنه لا بد أن ينظر إلى اقتراحاته على أنها يمكن أن تكون أحد المصادر التي ربما يرجع إليها الباحثون الذين يبحثون عن «مشكلات بحثية» فيقومون بدراستها، لذلك عليه أن يعطيها ما تستحقه من أهتمام سواء فى عددها أو صياغتها.

مراجع ومصادر الدراسة:

- مراجع باللغة العربية.
- مراجع باللغة الأجنبية.

ملاحق الدراسة:

- أدوات الدراسة حسب ورودها فى فصل الإجراءات.
- اسماء السادة المحكمين.
- ملخص الدراسة باللغة الاجنبية.
- صفحة العنوان باللغة الإنجليزية.

.مراجع ومصادر الدراسة[1]:

لا جديد فى القول بأن وجود قائمة بالمراجع والمصادر فى نهاية الدراسة أمر مهم فى ميدان البحث العلمى، ذلك أن هذه القائمة تعبر عن جانب من جهد الباحث ومهاراته فى الوصول إلى هذه المراجع فضلاً عن الإفادة منها فيما يفيد دراسته. كما تفيد قائمة المراجع والمصادر القارئ حين إطلاعه على قائمة تضم

---

(١) يجب أن نفرق هنا بين المرجع Reference والمصدر Source وان كانت فى العادة نطلق عليها المراجع بصفة عامة.

فالمصادر هى المراجع الأولية الأصلية، فعلى سبيل المثال، إذا كان الباحث ينتمى إلى ميدان التربية الخاصة فإن المصادر التى تأتى فى المرتبة الأولى هى أمهات الكتب الأجنبية التى كتبها رواد وأصحاب نظريات معروفة وراسخة فى هذا الميدان، أما المراجع فهى اجتهادات الآخرين، ومنها ترجمة هذه الكتابات ونقلها إلى العربية أو إلى أى لغة أخرى، أو اجتهاداتهم فى الكتابة فى نفس موضوعها والتى ترجع هى بدورها إلى هذه ا لكتابات الرائدة. واذا كان الباحث يكتب بحثاً تاريخياً فإن مصادره الأولية أو الأساسية هى الوثائق، والمراجع هى ما كتبه المجتهدون فى هذا المجال. وبوجه عام يمكن القول أن ا لفرق بين المصدر والمرجع هو أن كل مصدر مرجع والعكس غير صحيح بمعنى أن المرجع لا يمكن أن يسمى مصدراً، ومن المصادر الأخرى التى يحصل منها الباحث على بياناته ومعلوماته الدراسة الميدانية، والاستبيانات، والملاحظة الشخصية، والمقابلات ودراسات الحالة فهى مصادر يعتمد عليها الباحث، ويعد بحثه بعد ذلك مرجعاً لغيره فى هذه الموضوع.

أغلب المصادر الحديثة التى نشرت حول موضوع الدراسة إن لم تكن جميعها، وتختلف أهمية المراجع - التي يلجأ إليها الباحث بحسب عمقها وتركيزها على نقطة أو نقاط خاصة بالبحث.

وتكتب المراجع بعد الفصل الأخير من الرسالة (بعد الفصل الخامس أو بعد الفصل السادس) أى بعد ملخص الدراسة، وقبل كتابة الملاحق. ولا تختلف كتابة المراجع فى نهاية البحث عن كتابتها فى الحواشى (هوامش الصفحات من أسفل) إلا فى بعض الأمور البسيطة التى تتعلق بكتابة المراجع الأجنبية.

ومما يجدر ذكره أن قائمة مراجع ومصادر الدراسة ترتب على النحو التالى:

أ) ترتب المراجع أبجدياً حسب أسماء المؤلفين.

ب) إذا كان لمؤلفٍ ما أكثر من مرجع يكتب اسمه فى المرة الأولى، أما فى المرة الثانية أو المرات التالية، فلا ضرورة لكتابه الاسم بل يترك مكان الاسم خطاً.

جـ)إذا كان لكتاب ما مؤلفان أو أكثر، فمن المفروض أن يكتب الباحث أسماء المؤلفين جميعاً، أما إذا كانوا أربعة فيكتفى بذكر اسم أول مؤلف متبوعاً بكلمة وآخرين.

د) المراجع العربية تكتب أولاً، وتكتب المراجع الأجنبية ثانياً.

هـ) إذا كانت مراجع ومصادر البحث كثيرة، فإنه يمكن وضع قائمة بأسماء الكتب وقائمة بأسماء الدوريات وا لمجلات العلمية، وقامة بأسماء ا لبحوث والرسائل العلمية.

ومن ناحية أخرى يذكر كل من «عبد الغنى سعودى ومحسن الخضرى» (٢٠٠٧ : ٥٧) أنه يجب قبل البدء فى استخدام المراجع تقييمها لمعرفة صلاحيتها - من حيث الإفادة منها - للبحث العلمى وأنه يتم تقييم المراجع عن طريق الآتى:

١- تحديد درجة الثقة في المراجع، عن طريق معرفة مدى احترام المؤلف لكتبه وقلمه، وكذا دور النشر.

٢- معرفة مدى شمول المرجع وتغطيته للموضوع الذى يقوم الباحث ببحثه.

٣- سهولة الحصول على المعلومات من المرجع، وتوازنه فى عرض الموضوع دون تحيز، ومدى سلاسة هذا العرض.

٤- شكل المرجع من حيث الإخراج، أى من حيث الورق والطباعة والتجليد، وكذلك الصور والرسوم الموجودة ونوعيتها، ودرجة ارتباط المرجع بالموضوع الذى يكتب عنه الباحث.

٥- سلامة تتبع وعرض المرجع لتقسيمات الموضوع، سواء بشكل زمنى أو جغرافى، وسلا مة عرض الموضوع (بشكل موضوعى).

٦- توثيقه لمصادر ا لبيانات والمعلومات التى استقى منها المولف عرضه للموضوع وسلامة كتابته للفهارس والحواشى (الهوامش) والإحالات، والتعليقات الهاشمية.

٧- نوع طبعة الكتاب ومدى حداثتها، والطبعات السابقة، أو اللاحقة لها.

.ملاحق الدراسة:

لا تعتبر ملاحق الدراسة جزءاً من البحث (أو الدراسة). وفى الملاحق يقدم الباحث مزيداً من المعلومات لقارئ الرسالة حول:

- أصول الاختبارات والمقاييس التى قام بإعدادها وتقنينها.
- أسماء محكمى الاختبارات مرتبة ترتيباً أبجدياً.
- الشهادات والوثائق الرسمية.

- بعض الجداول الإحصائية التى قد تعوق أو تشتت متابعة وقراءة متن الرسالة (نبيل حافظ ، ٢٠٠٤ : ٣٤).

على الباحث بعد أن يكتب رسالته بشكل شبه نهائي وقبل أن يسلمها للمشرف أو المشرفين للحصول على صلاحية الرسالة أو ما يطلق عليه أمر طبع الرسالة أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

١- هل تحتوى الرسالة على صفحة العنوان، وصفحة إجازة الرسالة، وصفحة التمهيد أو الشكر والتقدير، وصفحة أو صفحات قائمة المحتويات وقائمة الجداول، وقائمة الأشكال وما إلى ذلك؟

٢- هل تتفق خصائص هذه المواد السابقة مع النظام المطلوب؟

٣- هل دونت جميع العناصر الأساسية المتضمنة فى كل فصل والعناوين المناسبة حيثما كان ذلك ضرورياً؟

٤- هل تتفق العناوين التى تظهر فى قائمة المحتويات، وقائمة الجداول والأشكال اتفاقاً تاماً مع العناوين ومواضع الصفحات التى تشير إليها فى متن الرسالة؟

٥- هل استخدمت نفس التركيبات اللغوية وطريقة عنونة الفصول بنفس المستوى الذى تم استخدامه في متن الرسالة؟

صفحة العنوان باللغة الإنجليزية:

حيث يقوم الباحث بترجمة صفحة عنوان الرسالة باللغة العربية بكل دقة، إلى اللغة الإنجليزية. ولا غضاضة أن يستعين الباحث بأحد المتخصصين الذين يجمعون بين إجادة اللغة العربية واللغة الإنجليزية. فضلاً عن التخصص فى موضوع الرسالة.

.كلمة ختامية للفصل الثالث (في تقسيم الرسالة إلى فصول):

تذكر العديد من الكتابات المتخصصة أنه يتعين ان يراعى فى تقسيم البحوث والرسائل العلمية توفر العناصر الثلاثة الرئيسية التالية:

الأول: وحدة الموضوع:

بمعنى أن يكون كل جزء من ا لبحث أو الرسالة موظفاً (أى موضوعاً فى مكانه بالضبط) ويعمل فى إطار كلى متكامل لا يخرج عنه أو يستقل فى ذاته مكوناً عوامل اغتراب، وانفصال مما يهدد وحدة الموضوع، ويعرض الطالب للخوض فى أشياء، أو موضوعات، أو عناصر غير ضرورية أو لازمة للرسالة.

الثانى: العمق العلمى:

بمعنى أن يكون كل جزء من أجزاء الرسالة قد تم اختياره بدقة، ويعكس ثقافة الباحث المتخصصة، ويعكس شمولية واحاطة الباحث بكل صغيرة وكبيرة فى ثنايا الرسالة، ويدلل على النفاذ إلى التفاصيل والوقوف عند البواعث، والمضى قدماً فى التحليل العلمى للوصول إلى الجزئيات والفرعيات دون غض الطرف عن استيفاء ما يلزم استيفاؤه.

الثالث: الاتساق:

بمعنى تصبح ا لرسالة منسجمة فى موضوعاتها. متسقة ومتناسقة فى أقسامها، أى يتوفر لكل قسم منها صفة التوازن، بحيث لا يطغى كل قسم منها على الآخر، بل يكون هناك قدر من التنسيق والتوازن بين فصولها وأقسامها، وفى الوقت نفسه مترابطة الأركان بحيث تبدو فى نهايتها كوحدة واحدة لا يطغى فيها جانب على آخر.

الفصل الرابع

فى خصائص وسمات الباحث العلمى

- تمهيد

أولاً : شخصية الباحث العلمى.

ثانياً : الإعتبارات الأخلاقية والقانونية فى مجال البحث العلمى.

ثالثاً : خصائص تفكير ومهارات الباحث العلمية.

- كلمة ختامية.

الفصل الرابع

فى خصائص وسمات الباحث العلمى

تمهيد:

تناولت الصفحات السابقة في هذا الكتاب البحث العلمى متمثلاً فى خطوات يتعين على الباحث أن ينتهى فيها ببحث أو دراسة أو رسالة علمية تؤهل القائم بها ـ أى الباحث ـ للحصول على درجة علمية معترف بها. لكن يبقى سؤال أو أسئلة عن مواصفات الشخص الذى يتصدى لهذه المهمة أعنى خصائص وسمات ومواصفات الباحث العلمى.

وقبل المضى فى عرض هذه المواصفات أو لنقل المهارات يتعين الإشارة إلى أمرين مهمين:

أولهما: أنه ليس كل من يحصل على درجة الليسانس أو البكالوريوس يكون بمقدوره أن يكون باحثاً علمياً، ذلك أن الباحث العلمى له مواصفات خاصة، هى موضوع هذا الفصل الرابع.

ثانيهما: أنه ليس كل من يصلح لعمل رسالة ماجستير، يكون بالضرورة مؤهلاً للتقدم للحصول على درجة الدكتوراه، ذلك أن الحصول على رسالة الماجستير هى كشف لقدرات الباحث، ومن ثم، ليس من المستغرب أن يتوقف الأستاذ المشرف أو الأساتذة المشرفين بأحد الطلبة عند حد الحصول على الماجستير، لأن قدراته وإمكاناته البحثية لا تمكنه من الاستمرار أعلى أو فوق هذا المستوى.

أولاً: شخصية الباحث العلمى (التربوى):

هناك صفات تمثل الحد الأدنى الذى لوحظ أنه موجود فى عدد كبير من الباحثين المتميزين. وهذه السمات والصفات يحلو للبعض تسميتها شخصية الباحث ومن هذه الصفات ما يلى:

الأولى: أن الباحث التربوى لا تهزه الشعارات والعبارات المنمقة الرنانة، فهو لا يقبل فكرة إلا إذا قام دليل على صحتها، والدليل إما أن يكون منطقياً استنتاجياً، أو تجريبياً إحصائياً، فإن لم يقم على صحة الفكرة أى دليل استنتاجي أو تجريبى، فلا أقل من أن تكون الفكرة مما يقبله العقل، ويمكن به إغناء المعرفة العلمية عن طريق تفسيرها للظواهر.

الثانية: أن الباحث التربوى ينظر إلى المعارف الإنسانية نظرة دينامية متطورة، فيظل على الدوام حذراً يراجع مواطئ أقدامه، ينظر حواليه، ويعمل على تطوير خبراته ومعارفه دائماً إلى الأفضل، إنه على الدوام ينظر بعين الناقد، ولكن ليس الناقد الذى يبحث عن النقائص والمساوئ، وإنما الذى يتطلع إلى ما هو أمثل، وأصلح، وأكمل، ذلك أنه يعلم أن من حقائق اليوم ما كان فى الماضى القريب يبدو أحلاماً بعيدة التحقيق، ويوقن كل اليقين أن من أحلام الحاضر ما قد يصير فى مقبل الأيام حقائق مثبتة، وأن من حقائقه المثبتة ما قد يتبدى أن إثباته لا يقوم على أساس متين. فالباحث التربوى من ثم لا يسلم بفكرة ما تسليماً مطلقاً لا يقبل الجدل، بل تبقى عينه يقظة متفتحة لإلتقاط أدلة جديدة تؤيد الفكرة أو ترفضها أو تدحضها.

وهو إذ يبقى حذراً إنما يصدر عن علم بأن ثمة كثيراً يجهله، وعن ثقة كبيرة وأكيدة بأن عقله قادراً على تمزيق حجب الجهل واحداً بعد واحد (حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ٥٠).

الثالثة: أن الباحث التربوى يدرك أن الحقيقة المطلقة بعيدة بعيدة، إنه أمر يشارفه فكرة ويقاربه، ولكنه لا يصل إليه، ومن ثم فهو لا يندفع فى التحمس إلى أى فكرة، أو أكتشاف، ولا يكابر، أو يتشنج متشبثاً بها، ويرحب دائماً بالحوار فيها، والنقاش، ذلك أن الإندفاع والمكابرة ليس من صفات الباحثين الجادين.

الرابعة: أن الباحث التربوى بشر قد تأخذه نشوة أمام اكتشاف جديد، أو ابتكار، ولكن علمه يكبح نشوته، فلا يسمح لها بأن تتحول إلى تعصب أو غرور، بل هو يرحب بكل فكرة تعدل اكتشافه أو ابتكاره، ويفرح بها، ذلك أنه يعلم أن كل اكتشاف أو ابتكار إنما هو خطوة فى طريق شاق طويل.

الخامسة: أن الباحث التربوى يعتز بما صنع العقل الإنسانى، ويرى أن الصرح الذى شيده العقل، هو أغزر منتجات الحضارة الإنسانية وأكثرها نمواً واطراداً، وفائدة وأولاها بالإعتبار، وهو يرحب بالأفكار الجديدة، ذلك أنه يتخذها توطئة لاستشراف آفاق أكثر جدة أو تحقيق ابتكار جديد (حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ٥١).

السادسة: أن الباحث التربوى يقدس الفكرة، لكنه لا يقدس المفكرين، ولا يعبدهم، وإنما يحترمهم، لكنه ـ فى ذات الوقت ـ يثق بنفسه وبقدراته، وهو ينشد التطور على الدوام ويسعى إليه.

ويذكر «جابر عبد الحميد وخيرى كاظم» (١٩٨٥: ٣٤ـ٣٦) أن الباحث العلمي ينبغي أن يتصف بالخصائص السلوكية الخمس التالية:

الأولى: إتساع الأفق العقلى وتفتح العقلية.

وتتضمن هذه الخاصية تحرر العقل والتفكير من التحيز والجمود، والأصغاء إلى آراء الآخرين، وتفهم هذه الآراء واحترامها حتى لو تعارضت مع آرائه الشخصية أو خالفتها تماماً، وتحرر التفكير من الخرافات، والقيود والضغوط التى تفرض على الشخص أفكاراً خاطئة وأنماطاً غير سليمة من التفكير. ورحابه صدر الباحث وتقبل النقد الموجه إلى آرائه من الآخرين، والاستعداد لتغيير أو تعديل الفكرة، أو الرأى إذا ثبت خطأها في ضوء ما يستجد من حقائق وأدلة مقنعة وصحيحة، والاعتقاد فى نسبية الحقائق العلمية، وأن الحقائق التى نتوصل إليها فى مجال البحث العلمى ليست حقائق مطلقة أو نهائية، وأنها تخضع للاختبار والتجريب والمراجعة المستمرة، ويمكن تعديلها، أو تغييرها فى ضوء الظروف الجديدة، وكفاية الأدلة على نواحي قصورها.

الثانية: حب الاستطلاع والرغبة المستمرة فى التعلم.

ذلك أن الباحث العلمي لديه دائماً رغبة فى البحث عن إجابات وتفسيرات

مقبولة لتساؤلاته عما يحدث أو يوجد حوله من أحداث وأشياء وظواهر مختلفة، ودقة الملاحظة، والدقة فى العمل، والمثابرة، والرغبة المستمرة فى ز يادة معلوماته وخبراته، واستخدام مصادر متعددة لتحقيق هذا الغرض، ومنها الاستفادة من خبرات الآخرين.

الثالثة: البحث وراء المسببات الحقيقية للأحداث والظواهر.

ذلك أن الباحث يتعين عليه الاعتقاد فى صحة أن لأى حدث أو ظاهرة مسببات. ووجوب دراسة الأحداث والظواهر التى يدركها الباحث من حوله، ويبحث عن مسببات الحقيقة، وعليه عدم الاعتقاد فى الخرافات، وعدم الاقتناع بالتفسيرات الغامضة وعدم المبالغة فى دور الصدفة، أو الاعتماد عليها فى إطارها العلمى، أو الإحصائى، والباحث العلمى لا يعتقد فى ضرورة وجود علاقة سببية بين حدثين معينين محددين لمجرد حدوثهما فى نفس الوقت، أو حدوث أحدهما بعد الآخر.

الرابعة: توخى الدقة، وكفاية الأدلة للوصول إلى القرارات والأحكام.

ويقصد بهذه الخاصية دقة الباحث فى جمع الأدلة والملاحظات والمعلومات من مصادر متعددة موثوق بها، وعدم التسرع فى الوصول إلى القرارات والقفز إلى النتائج وإصدار الأحكام، ما لم تعززها الأدلة، والملاحظات الدقيقة الكافية، واعتقاد الباحث فى أن ما يجمعه من أدلة وملاحظات قد لا يكون لها نفس القيم والأوزان عند استخدامها فى اتخاذ القرارات أو إصدار الأحكام. واستخدام معايير الصحة والموضوعية والملاءمة والكفاية فى تقدير ما يجمعه من أدلة وملاحظات.

الخامسة: الاعتقاد فى أهمية الدور الاجتماعى للعلم والبحث العلمى.

الباحث العلمى يؤمن بدور العلم والبحث العلمى فى إيجاد حلول علمية لما تواجهه المجتمعات من مشكلات وتحديات فى مختلف المجالات التربوية والنفسية، والاجتماعية والاقتصادية. كما يؤمن بأن العلم لا يتعارض مع الأخلاق، وتوجيه العلم والبحث العلمى عموماً إلى ما يحقق سعادة ورفاهية البشرية فى كل مكان.

وفي معرض حديثه عن صفات الباحث العلمي (أو طالب الدراسات العُليا)، يشير «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ٣٨) إلى أنه من بين هذه الصفات يكتفي بالحديث عن خمس فقط، يرى من وجهة نظره؛ أنها ألزم من غيرها للباحث العلمي، أو طالب الدراسات العليا وهي: القدرة على تحمل الغموض، والتفكير الناقد، والابتكارية، ومستوى الطموح، وتحقيق الذات.

ويمكن الإشارة بإيجاز إلى هذه الصفات الخمس على النحو التالي:

الأولى: القدرة على تحمل الغموض: Ambiguity tolerance وهي قدرة الباحث العلمي على الدراسة العلمية المستفيضة المُعمّقة المتواصلة دون كلل أو ملل لاستكشاف المتغيرات المرتبطة بظاهرة معينة، واستجلاء عدم الوضوح المقترن بمعضلة ما، مع بذل الجهد الصبور الدؤوب في هذا المجال، وهي قدرة تنطوي على الاحتفاظ بالاتجاه، والمثابرة، والاعتماد بدرجة أكبر على الذات في البحث والتَقصّي.

ويرى «نبيل حافظ» (١٩٩٨) أن الموقف الغامض قد يجعل الفرد عامة، إذا واجه موقفًا مُشكلاً، والباحث العلمي إذا اكتنفت مُتغيرات الظاهرة، أو الظواهر التي يبحثها تعقيدات كثيرة، يلجأ إلى إحدى الاستجابات التالية:

١- تفضيل الحلول الحاسمة التي لا لبس فيها، هروبًا من الجوانب المربكة في الموقف الغامض.

٢- قد يعمد إلى التقسيم الثنائي لجوانب الموقف؛ بدلاً من أن ينظمها بالترتيب في صورة متصل.

٣- قد ينتقل إلى النهايات التي لم يحن أوانها بعد. أو يتسرع في الاستنتاج؛ بدلاً من أن يأخذ في حسابه (أو يضع في اعتباره) جميع العناصر الجوهرية للموقف الغامض.

٤- قد يتحاشى المواقف الغامضة بدلاً من التعامل معها أو معالجتها.

٥- قد يسارع بطلب العون من الآخرين؛ قبل أن يبذل الجهد الكافى فى استجلاء الموقف الغامض.

الثانية: التفكير الناقد: Ceritical thinhing

وهو عملية فحص وتقويم للوقائع المشاهدة، أو المعلومات المنشورة، فى الكتب والبحوث والمقالات، أو المنقولة عبر وسائل الإعلام المختلفة والحكم عليها، وتتضمن العمليات الفرعيّة التالية:

١- **معرفة الافتراضات:** ويقصد بها قدرة الباحث على فحص الوقائع، والبيانات التى يتضمنها موضوع ما؛ بحيث يمكن أن يحكم أن افتراضًا معينًا يرتبط بها أم لا؛ لأن أية وقائع علميّة موضوع بحث يتعين أن تصاغ فى منظومة فكرية تأخذ فى البداية شكل فرض؛ يمكن فى حالة التحقق منه أن يتحول إلى نظرية، أو إطارًا نظريًا، أو قانونًا.

٢- **التفسير:** ويتمثل فى قدرة الباحث على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معينة من اليقين، ومثل هذه النتيجة تضفى المعنى أوالدلالة العلميّة على تلك الحقيقة، وتمثل إرهاصًا للتفسير العلمى لها.

٣- **تقويم المناقشات:** وتتمثل فى قدرة الباحث على إدراك الجوانب المهمة، التى تتصل اتصالاً مباشرًا بقضية ما يدرسها، وتمييزها عن الجوانب غير المهمة؛ مما يُسهم فى توجيه مسار بحثه دون تشتت، ويضع قضية الدراسة فى إطارها العلمى الصحيح.

٤- **الاستنباط:** ويتمثل فى قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة، تعطى له بحيث يمكن أن يحكم فى ضوء هذه المعرفة، ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تمامًا من هذه الوقائع أم لا، بصرف النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

٥- **الاستنتاج أوالاستقراء:** ويتمثل فى قدرة الفرد على التمييز بين درجات إحتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

الثالثة: الابتكارية: Creatiuity

وهي سمة سلوكية تعكس قدرات عقلية لدى الأفراد لعل أبرزها:

١ - **الأصالة**: أي الاتيان بشيء جديد نظرى أو عملى.

٢ - **المرونة**: أي عدم الاقتصار على حل واحد لمشكلة أو رأى واحد فى القضية العلمية.

٣ - **الطلاقــة**: أي تنوع الانتـاج العلمى، أوالفنى، أو الأدبى، أو التـقنى حين يكون الفرد إزاء موضوع معين، وغير ذلك.

وتفصح هذه القدرات عن نفسها في العملية الابتكارية بمراحلها المختلفة التي تبدأ بالتفكير، وتتعمق بالاختمار، وتفصح عن نفسها في الانتاج الجديد الذى يرى المتخصصون أن من أبرز سماته الجدة، والمغزى، وبقاء الأثر، والابتكارية كسمة سلوكية لها مظاهر متعددة تحدث عنها الباحثون من قبيل: المثابرة، وبذل الجهد مع الآخرين، والاستقلالية فى الجهد والعمل، وطلاقة التفكير، والاستفادة من الخبرة، وتحمل المسؤولية، والمرونة فى التفكير.

الرابعة: مستوى الطموح Level of aspiration

هو المستوى الذى يرغب الفرد فى بلوغه، أو يشعر أنه قادر على بلوغه، وهو يسعى إلي تحقيق أهدافه في الحياة، وهو يتطلب بذل الجهد، والوقت والمال لتحقيق ذلك.

وترى «كاميليا عبد الفتاح» (١٩٨٤) أن الطموح سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد فى الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسى للفرد، وإطاره المرجعى، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل، التى مر بها.

ويُقصد بالتكوين النفسى سمات شخصية الفرد، وقدراته العقلية، وما يتسم به من إتزان الفعالى، وتوافق نفسى من عدمه، أما الإطار المرجعى فيُقصد به نسق

القيم، والمعتقدات، والمثل التي توجه سلوكه في مجالات الدراسة، والعمل والحياة.

كما يرتكز مستوى الطموح على ستة، مكونات تشكل نزعات شخصية للسلوك هي: النظرة للحياة، والاتجاه نحو التفوق، وتحديد الأهداف المنشودة، والميل للكفاح، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، والمثابرة والرضا بالوضع الحاضر، والإيمان بالحظ.

ويرى «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ٤٤) أنه ليس هناك شك في أن الباحث العلمي، لا يستطيع المضى قدماً في عمله ما لم يكن لديه مستوى طموح مرتفع، وواقعي، يتفق مع قدراته وإمكاناته، وظروفه البيئية، حتى لا يصاب بالإحباط إذا فشل في تحقيقه، ومستوى الطموح هذا يمثل بالنسبة له القوة الدافعة لعمله العلمي؛ خاصة إذا وضعنا في الاعتبار أن البحث العلمي ليس له عائد مجزٍ خاصة على المدى القصير.

الخامسة: تحقيق الذات: sell actualization

وتحقيق الذات نزعة تدفع الباحث العلمي الذى يتحلى بها إلى العمل، ونتيجة معنوية له تثرى شخصيته، وتعمق أبعادها، وتوطد صلاتها بالمجتمع، ذلك أن العمل العلمي جزاؤه فى ذاته، وعائده عند صاحبه يكمن فى نتائجه، وأن الجزاء المادى، أو حتى المعنوى قد لا يتحقق بالسرعة التى يتوقعها الباحث.

كما أن تحقيق الذات يقصد به توجيه الفرد لطاقاته، وإمكاناته الشخصية، والبيئية فى عمل مفيد له وللمجتمع، باعتبار أن مثل هذا العمل يسعده ويرضيه، ويسهم فى توافقه النفسي، بصرف النظر عن العائد المادى والمعنوى الناتج عنه.

ويذكر «عزيز داوود» (٢٠٠٦: ٢٥٣-٢٥٤) أن مهمة الباحث العلمي ليست مهمة سهلة، ولذلك لابد له من صفات يتميز بها عن غيره، ثم يشير إلى الصفات الثماني الآتية:

الأولى ـ الأمانة العلمية:

وتعنى الإخلاص فى السعى وراء الحقيقة دون النظر إلى أى اعتبار آخر سواها، والتجرد فى عرض الآراء وإسنادها إلى أصحابها.

الثانية ـ الإستيعاب:

أى قدرة الباحث على فهم الآراء والإلمام بأبعادها، وإدراك العلاقة بين الأجزاء، والأمور المطروحة، ويتأتى هذا طريق التأمل المستند إلى القراءة.

الثالثة ـ التفسير والتحليل:

وتتباين هذه الإمكانية لدى الباحثين؛ فيتميز بحث عن آخر تبعاً لتفاوت الباحثين فى القدرة التحليلية، فالخصائص لا يختلف عليها، ولكن فهمها وتفسيرها، وربطها ببعضها هو الأمر القابل للإختلاف.

الرابعة ـ الموضوعية:

وتعنى التحلى بالمنطق العلمى، واعتماد الأدلة، والحجج والبراهين العقلية، وإيجاد الترابط بين أجزاء البحث، واعتماد الآراء، وتقبل المناقشة فيها، والإستناد فى إصدار الأحكام إلى الإقتباسات، والشواهد، والتواريخ الدقيقة المتفق على صحتها.

الخامسة ـ الرغبة والمثابرة:

ويقصد بها أن يعيش الباحث مع بحثه بإخلاص، ورغبة وألفة، وصبر واجتهاد، أى أن يعيش الباحث مع بحثه بعقله ووجدانه فى كل مراحله.

السادسة ـ الجرأة فى إبداء الرأى والنقد:

إن هذه الصفة دليل قاطع على ثقة الباحث بعلمه، وأنها دليل على حرصه، فى وضع الآراء فى أماكنها الصحيحة.

السابعة ـ الدقة:

وهذه الصفة تتعلق بشعور الباحث بالمسئولية، وتظهر هذه الصفة في اختيار المصادر، والإشارة إليها، وكذلك نقل الآراء وعرضها وتحليلها.

الثامنة ـ وضوح شخصية الباحث:

وهي صفة ضرورية، وفي ضوء وضوح شخصية الباحث يتم الكشف عن الجديد؛ سواء في مادته العلمية، أو في تناوله لها، لذلك يجب ألا يضيع الباحث في ثنايا الإقتباسات، والإعتماد على نقل الآراء بالكامل من المصادر مما يؤدى بعد ذلك إلى غياب شخصيته.

ولاشك في أن البحث العلمي بوجه عام، والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية بوجه خاص يتشابهان في كونهما مصدراً أساسياً من مصادر المعرفة، ويهدفان إلى توليد المعرفة الموثوق بها، ولها أثارها الخيرة على البشرية جمعاء، إلا أن الباحثين في ميادين العلم المختلفة ينقسمون إلى فريقين مختلفين:

الأول: الكثير من الباحثين المدفوعين بحب استطلاعهم للمعرفة، وإلى الانهماك في عملية البحث متسلحين بالموضوعية، والتجرد والأمانة العلمية في إجراء البحوث والدراسات.

الثاني: القليل من الباحثين الذين يقومون بالبحث العلمي لأغراض ومنافع شخصية، كالرغبة في الظهور، أو تحقيق مكاسب ماديّة، أو معنوية، وقد تقود هذه الأغراض أصحابها إلى تحيزات أو تجاوزات عن بعض الأعراف والقواعد الأخلاقية المتعارف عليها بين جمهور الباحثين.

وهكذا يمكن الحديث عن أمرين: الأمر الأول هو ما يمكن تسميته بأخلاقيات البحث التربوى Ethics of educational research وهي تعود في المقام الأول إلى سمات شخصية الباحث في أسلوبه في إجراء بحثه. والأمر الثاني يعود أيضاً إلى سمات شخصية الباحث ولكن في طريقة تعامله مع المفحوصين وفيما يلي عرض لكل واحد من الأمرين.

الأمر الأول: أخلاقيات البحث التربوي:

وفى هذا المجال هناك مجموعة من الاعتبارات الأخلاقية المتعارف عليها بين الباحثين عمومًا، وفي ميادين البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية على وجه الخصوص، والتى شكلت مفهومًا يتم التعبير عنه بدرجة التوافق مع المعايير السلوكية الخاصة لهذه الإجراءات، ويذكر كل من «صلاح مراد وفوزية هادى، (٢٠٠٢) أنه من المفترض بأى باحث علمي أن يكون على وعى بالمعايير الأخلاقية والقيم المتعارف عليها فى مجال البحث العلمى، ويمكن الإشارة إلى أهم هذه الاعتبارات على النحو التالى:

١ - أن قيام الباحث بالتغيير أو التزييف، أو التزوير، أو التعديل فى البيانات التى تم جمعها يشكك فى صحة النتائج، التى تم التوصل إليها، ويطعن فى مصداقية البحث، ويجعل منه عملاً مرفوضًا جملة وتفصيلاً، ويفرض هذا الاعتبار على الباحث أن يظهر الجوانب التى تدعم ما توصل إليه من نتائج إلى جانب عرض النتائج التى تتعارض مع ما توصل إليه من نتائج، إضافة إلى اعتراف الباحث بجهود الآخرين من خلال توثيق كتاباتهم بمراجعهم الخاصة (عبد الله الكيلانى ونضال الشريفين، ٢٠٠٥).

٢- بما أن البحث يتضمن التحقق من صحة فروض بحثية، فهذا الإجراء يلزم الباحث بعدم وضع فروض بحثه إلا بعد استعراض إطاره النظرى وبحوثه ودراساته السابقة، وفى كثير من الحالات قد لا يتمكن الباحث من تحديد اتجاه فروض بحثه، وذلك بسبب التباين فى التوجهات النظرية التى استعان بها، أواختلاف الدراسات السابقة، فعندئذ يمكنه تجنب الالتزام بتحديد فروض بحثه وفى ضوء ذلك يتعين عليه القيام بدراسة استطلاعية Pilot study موجهة للإجابة عن تساؤلات لا يتحدد فيها اتجاه واحد للنتائج.

٣- أن الباحث يُفترض فيه الالتزام بأساليب موضوعية فى عملية جمع

البيانات من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، كما أن هذا المبدأ يفرض على الباحث أن يصف الإجراءات الدقيقة التى قادته إلى التحقق من الخصائص السيكومترية (أعنى الصدق والثبات).

٤- أن وعى الباحث بمحددات بحثه من حيث نواحى القصور يشكل معياراً أخلاقيًا يجب الالتزام به؛ ذلك أن انتقاء عينة الدراسة، وضبط المتغيرات، وأساليب المعالجة الاحصائية من شأنها أن تعزز الصدق الخارجي للبحث.

٥- أن من خصائص البحث التربوى أنه يهدف إلى توليد معرفة جديدة تسهم فى توفير حياة كريمة للأشخاص وفق أسس واعتبارات علمية متعارف عليها بين الباحثين، وبالتالى يتعين على الباحث الابتعاد عن الإساءة إلى الأعراف والعادات، والتقاليد والقيم، والمعتقدات، وهذا يحتم عليه، عند تناوله لمشكلة ذات صلة بما سبق، أو عند تصديه لدراسة مشكلات ذات علاقة بالسياسيات، أو الاتجاهات السائدة؛ أن يحصل على موافقة من السلطات المختصة؛ خشية أن يترتب عليه آثارٌ غير مقبولة، أو يُساء فهمها أحيانًا؛ من قبل الآخرين، كما أن الإلتزام بهذا التوجه من جانب الباحث يحتم عليه التحلى بالنزاهة والموضوعية، عن عرض النتائج كما توصل إليها (خليل عباس وآخرون ٢٠٠٧).

٦- إن تصميم البحوث التربوية، والنفسيّة والاجتماعية، وتنفيذها يتطلب توفر عينات بشرية (طلبة جامعة، مراهقون ومراهقات، ذوو احتياجات خاصة.. ومديرو مدارس، ومشرفون.. إلخ)، وهذا يجعل الباحث حريصًا على المحافظة على سلامتهم من جميع الجوانب المادية والمعنوية.

٧- إن عملية جمع البيانات و المعلومات من المفحوصين تتطلب من الباحث المحافظة على مضمون هذه البيانات، وعدم إطلا ع أى أحد على محتوياتها، إلا إذا اتفق الطرفان مسبقًا على احتمال أن يطلّع عليها آخرون، ويتضمن هذا الاعتبار أيضًا إخفاء أسماء المفحوصين فى أثناء جمع البيانات من خلال الاستبيانات

أوالمقاييس والاختبارات، إلا إذا كانت طبيعة الدراسة تتطلب ذلك؛ عندئذ لابد من أخذ موافقتهم المسبقة على ذلك. ويضيف «أحمد عودة وفتحي ملكاوى» (١٩٩٢) أن هناك أخلاقيات ترتبط بالعلاقات الانسانية، وبخاصة الأطراف المشاركة فى عملية البحث بصورة مباشرة، أو غير مباشرة، وهذا يلزم الباحث بتوضيح الغرض من الدراسة، ونوع الأفراد المشاركين (المفحوصين)، وكيفية جمع البيانات والمعلومات، ومتى سيتم ذلك؟ وما القيمة التى يمكن أن تسفر عنها نتائج البحث؟ وما إلى ذلك من تساؤلات.

الأمر الثانى: الاعتبارات الأخلاقية والقانونية فى شخصية الباحث:

وهناك عوامل واعتبارات أخلاقية واعتبارات وقيوداً قانونية يتعين على الباحث الالتزام بها بدءاً من وضع خطة البحث، فهو كواضع لخطة بحث علمي عليه أن يراعى أن هناك اعتبارات أخلاقية متضمنة فى جميع البحوث والدراسات، ولكن هذه الاعتبارات تكون أكثر إلحاحاً فى البحوث والدراسات التجريبية، لأنها تخضع المفحوصين لمؤثرات محسوبة، وتتحكم فيها بغية السيطرة على المتغيرات موضع الدراسة.

ويذكر «حسن عبد العال» (٢٠٠٤: ٦٩) أن أهم قاعدة أخلاقية هى: لا ينبغى أن يتعرض المفحوصون للخطر، أو المخاطرة، وينبغى أن يحاطوا إحاطة تامة بطبيعة المخاطرة. وأن يحصل الباحث على موافقة المفحوصين على المشاركة فيها كتابة، أما إذا كان المفحوصون أطفالاً فلابد للباحث أن يحصل على الموافقة كتابة من أولياء أمورهم، وأن يبذل كل جهد ممكن، وأن يتخذ كل الاحتياطات ليقلل من تعرض المفحوصين للمجازفة والمخاطرة، وحتى إذا لم يكن المفحوصين معرضين لأية مخاطر ينبغى أن يحاطوا علماً وعلى نحو تام بطبيعة الدراسة.

وهناك اعتبار أخلاقى ثان هو حق المفحوصين فى عدم اقتحام خصوصياتهم، ذلك أن جمع بيانات من المفحوصين أو ملاحظتهم دون معرفتهم بذلك، أو دون

تصريح، أو دون إذن مسبق، يمكن اعتباره عملاً غير اخلاقى لا يليق بالباحث العلمي أن يقع فيه. أضف إلى ذلك أن البيانات والمعلومات التى يتم جمعها من المفحوصين ينبغي أن تظل سراً وأن تحفظ وتصان، خاصة إذا كانت بيانات أو معلومات شخصية.

كما أن هناك اعتبارا أخلاقيًا ثالثًا هو أن يكون الباحث أمينا، فلا يزيف، ولا يغير أو يبدل أو يحوِّر فى البيانات ليتفق مع الفروض التى افترضها كي يثبت صحتها وصدقها.

وأما الاعتبارات القانونية التى يتعين على الباحث مراعاتها وهو يكتب خطة بحثه فمنها ما يلي:

أن بعض الدول سنت قوانين وتشريعات تقضى بمراجعة الأنشطة البحثية التى تتضمن مفحوصين من البشر، والحصول على موافقة مؤسسة علمية للقيام بهذه المراجعة، وذلك قبل إجراء البحث ضماناً لحماية المفحوصين. ويقصد بالحماية هنا عدم تعرضهم للأذى الجسمي أو العقلي، وألا يشاركوا فى البحث ما لم يوافقوا على ذلك بإرادتهم الحرة، وإذا كان المفحوصون صغاراً فلابد من الحصول على الموافقة من أولياء الأمور أو الوالدين.

ومن هذه الاعتبارات القانونية ـ أيضاً ـ ألا تتاح البيانات التى تدل على أصحابها للآخرين، ما لم يحصل الباحث على أذن مكتوب من أصحاب هذه البيانات أو من أولياء أمورهم إذا كانوا تلاميذا صغارا، وهذه الموافقة ينبغي أن تبين، وأن تحدد أى من هذه البيانات يكشف عنها، ولأى الأغراض، ولمن. وفى معظم الأحيان لا يحتاج الباحث إلى الكشف عن بيانات أفراد تدل عليهم، وإنما يعرض النتائج عنهم بأعتبارهم أعضاء فى جماعات لها خصائص معينة (حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ٧٠).

ومن الاعتبارات القانونية أيضاً أنه إذا كان من النادر أن يقوم الباحث ببحث

تربوى دون أن يحتاج إلى تعاون عدد من الأشخاص وخاصة من العاملين بالمدارس، فإنه يتعين عليه أن يحصل على موافقة الإدارات التعليمية التى تتبعها المدرسة، وهذه الموافقة تتطلب عادة أن تكتب صيغة يتضح فيها طبيعة البحث، ووصف ما هو مطلوب من المدرسة، ،وكذلك المدخل الذى يمكن من خلاله الحصول على هذه الموافقة.

ثالثا: خصائص تفكيره ومهاراته البحثية:

ينبغى أن تتوفر فى الباحث العلمى القدرات والمهارات والاتجاهات العلمية التى تضمنها التحليل السلوكى للطريقة العلمية، وظهور هذه الخصائص السلوكية فى تفكيره وبحوثه ودراساته العلمية هو أهم ما يميز بين طبيعة تفكيره العلمى، وتفكير الشخص العادى، وأنماط التفكير غير العلمية التى ما زال البعض يستخدمها.

ويشير «جابر عبد الحميد وخيرى كاظم» (١٩٨٥ :٣٦ـ٣٧) إلى أهم الاختلافات أو الفروق بين تفكير الباحث العلمى وتفكير الشخص العادى والأنماط الأخرى من التفكير على النحو الآتى:

(١) أن الباحث العلمى عادة ما يستخدم أساليب التكوينات الفرضية (أو المخططات المفاهيمية) Conceptual Schemes، والفروض والنظريات العلميّة فى دراسة المشكلات، والأحداث والظواهر المختلفة وتفسيرها سواء كانت طبيعية أو سلوكية. وهو يستخدم هذه الفروض وتلك النظريات بطريقة منتظمة ودقيقة ويخضعها للتجريب والمراجعة المستمرة لاختبار صحتها والتأكد منها وبيان إتساق مكوناتها وعدم تناقضها.

ومع ذلك، فهو ينظر إلى حقائق العلم، ونظرياته على أنها أشياء من صنع الإنسان، وأنها قد تتطابق مع الواقع أو تتعارض معه، وبالتالى فهو يدرك نسبيتها، وأنها يمكن أن تتعدل أو تتغير. أما الشخص العادى فإنه لا يستخدم حقائق العلم

ونظرياته، وإنما يعتمد أساساً على البداهة، والخبرة العملية أو الإمبريقية Com-mon sense & Empericism. وبالنسبة للشخص العادى الذى لا تتوفر لديه كفاية من السلوك العلمى والخبرة، فإنه يستخدم عادة فى تفسيراته للمشكلات والأحداث والظواهر من حوله أنماطاً من التفكير الخرافى (١) والتفكير الميتافيزيقى (٢). وينظر إلى ما يتوفر لديه من حقائق محدودة على أنها مطلقة ونهائية، ولا ينبغى المساس بها، وليست هذه من طبيعة العلم والحقائق العلمية.

(٢) أن الباحث العلمى يختبر على نحو دقيق ومنظم وشامل فروضه ونظرياته عملياً وميدانياً. بمعنى أنه فى سعيه وراء معرفة الأسباب والحقائق المفسرة لمشكلة أو ظاهرة معينة لا يكتفى بالتوصل إلى هذه الأسباب والحقائق مكتبياً (بشكل نظرى)، وإنما على أساس من التجريب العملى.

وهو فى هذا يتوخى الموضوعية، فلا يؤكد فكرة معينة، أو رأياً معيناً لمجرد أنه هو صاحب هذه الفكرة أو الرأى، ويحرص دائماً أن يحمى تفسيراته من أفكاره القبلية والإتجاهات الانتقائية التى كثيراً ما يقع فيها الأفراد العاديون فى تفسيرهم للظواهر السلوكية.

فمثلاً، لا يقنع الباحث العلمى فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية بالعلاقات التى يفترضها الناس بين القلق النفسى والتحصيل الدراسى، أو بين المستوى الاقتصادى الاجتماعى والتحصيل الدراسى، أو بين طبيعة طرق التدريس والتحصيل الدراسى، أو بين معاملات الذكاء والابتكارية، أو بين قيم واتجاهات التلاميذ والتعلم بوجه عام. فالباحث العلمى يضع الفروض التى تتناول مثل هذه العلاقات، ويختبرها تجريبياً على نحو منظم تتوفر فيه كفاية ضبط المتغيرات المختلفة المؤثرة، أو التى يمكن أن تؤثر فى دراستها، والنتائج التى يمكن أن نتوصل إليها بشأنها.

(٣) أنه ارتباطاً ـ بالنقطة السابقة ـ نكون قد وصلنا إلى نقطة مهمة فى تفكير

الباحث العلمي ومنهجه في البحث، وهي ضبط المتغيرات Control of variables. ذلك أن مسألة ضبط المتغيرات كما سبقت الإشارة إليها تعني في البحث العلمي أشياء كثيرة، ويكفي هنا القول بأن الباحث العلمي في تصميمه للبحث وأساليبه يثبت أو يكافئ على نحو منظم ودقيق المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر في البحث وتؤدى إلى نتائج لا يتوفر لها كفاية الصدق والصحة. وهذه المتغيرات تختلف عن المتغيرات التجريبية والمتغيرات التابعة التي يحددها الباحث مثلاً في البحوث التجريبية ويدرس العلاقة بينها.

أما في حالة الشخص العادى، فإنه يندر أن يضبط المتغيرات والمصادر الخارجية التي تؤثر في مدى صحة الحكم، والنتيجة التي يتم التوصل إليها عند دراسته لمشكلة معينة. وهو في كثير من الحالات يميل إلى قبول التفسيرات التي تتفق مع أفكاره القبلية، ومع تحيزاته المختلفة، فقد يعتقد شخص معين أن ظاهرة الجناح (أو الجنوح) بين المراهقين تقتصر على المناطق السكنية ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعي المنخفض، وبالتالي فهو يستبعد حدوث هذه الظاهرة في المناطق السكنية ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعي المرتفع. والباحث العلمي لا يقبل مثل هذا التفسير ويخضع دراسة مثل هذه الظاهرة في كل من هاتين المنطقتين لأساليب البحث العلمي، وضبط مختلف العوامل المؤثرة في هذه العلاقة لكي يتوصل إلى نتائج علمية بشأنها.

ويمكن أن نضرب مثلاً آخر، وهو العلاقة بين التعزيز والتعلم. فلقد افترض عدد كبير من الآباء والمربين في سنوات عديدة سابقة أن العقاب ـ أو التعزيز السلبي في معظم الحالات ـ كان اكثر فاعلية في التعلم في حال مقارنته بالثواب أو التعزيز الإيجابي، بينما يعتقد البعض الآخر وبصفة خاصة في الوقت الراهن عكس ذلك. وهو أن التعزيز الإيجابي أكثر فاعلية من التعزيز السلبي. وفي معظم الحالات يفسر هؤلاء الآباء والمربين هذه العلاقة على أساس من البداهة والخبرة في الحياة أما بالنسبة للباحث العلمي فإنه يخضع مثل هذه العلاقة لدراسات علمية مضبوطة، قبل أن يأخذ بوجهة نظر معينة، ويؤكد صحتها.

تلك هى أهم الفروق بين تفكير الباحث العلمي، وتفكير الشخص العادى، أو الفروق بين المنهج العلمي والتفكير العلمى والبداهة والتفكير الخبراتى، وتناولت العديد من الكتابات المتخصصة فى ميدان مناهج البحث وكتابة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ما ينبغي للباحث العلمى أن يتزود به من من مهارات بحثية تعينه على كتابة البحث وإخراجه على النحو المرجو ولا يتسع المقام هنا لعرض كل المهارات البحثية، وإنما نقتصر فى إشارتنا إلى ما له صلة وثيقة بعملية كتابة الرسالة:

(١) مهارة القراءة:

ذلك أنه من الشروط الأولية للباحث العلمي، كفاءة أو إتقان القراءة والتمكن من أساليب التقويم اللازمة لاستعراض المادة العلمية، فسوف يضطر الباحث إلى تخصيص ساعات طويلة للقراءة، وهو بصدد تحديد مشكلة البحث، وتحليلها، وعند استعراض المراجع المتعلقة بالبحث أو الدراسة، وعند اختيار اجراءات البحث،.. وما إلى ذلك.

وما دامت القراءة على هذا القدر من الأهمية بالنسبة للباحث فإنه يتعين عليه ـ مادام سيقضى جانباً كبيراً من عمره بين الكتب أن يتقن فن القراءة. ومن بين المهارات التى من الحكمة بالنسبة للباحث أن بكتسبها ما يلى:

(أ) انتقاء ما يقرأ:

ينبغي أن يتقن الباحث المبتدئ فن قراءة المادة العلمية اللازمة له فقط، وبالقدر الذى يحتاج إليه. فلا مبرر أن يقرأ الباحث كتاباً كاملاً، أو فصلاً كاملاً فى كتاب لكى يبحث عن حقيقة يمكن أن يعثر عليها بسرعة فى دائرة معارف، أو تقويم، أو قاموس.

وعلى العكس من ذلك، لا ينبغى أن يقتصر بحث الباحث على الكتب البسيطة، أو المراجع الثانوية، إذا كان يقوم بدراسة دقيقة لنظرية ما. فيجب

الرجوع إلى المصادر الأولية كلما أمكن، ذلك أن قراءة معلومات عن كتاب ما لن تكون كافية أبداً كقراءة المؤلف (أى الكتاب) نفسه. وقد تشبع ترجمة الكتاب أو ملخصه حاجة الباحث فى بعض الأحيان، ولكن احتمال الخطأ وسوء التفسير دائماً موجود فى المصادر الثانوية.

من ناحية أخرى، قد يكون من المفيد أن يقرأ الباحث شروحاً مبسطة للموضوعات التى تهمه قبل المضى قدماً فى المناقشات الأكثر شمولاً. إذ يمكن للباحث قبل أن يبدأ دراسة أحد المفاهيم الأساسية فى بحثه أن يرجع إلى موسوعة أو مرجع مبسط يعطيه فكرة موجزة عنه. ثم يقرأ إن أمكنه عدداً من الكتب حول هذا المفهوم لأن كل واحد منها سوف يفسر بعض الجوانب بطريقة أكثر تفصيلاً ووضوحاً من الآخرين.

(ب) القراءة والفهم:

يحاول الباحث العلمى وهو يقرأ أن يتأكد من أنه فهم المعنى الدقيق الذى يريد مؤلف ما أن يعبر عنه. ولما كانت المصطلحات غير المألوفة قد تجعل من المستحيل عليه أن يفهم ما كتبه هذا المؤلف أو ذاك، فربما يكون من المفيد أن يحتفظ بمجموعة من المصطلحات المكتوبة ذات الصلة بما يقرأ، ما دام يرى مادة جديدة معقدة.

والكتابات المتخصصة فى مجال مناهج البحث وكتابة البحوث تشبه القارئ الماهر بالسائق الذى يكيف سرعته وفقاً للمواقف التى يواجهها. وفى ضوء هذا التشبيه فإن الباحث يستطيع أن يتصفح جانباً من المادة العلمية، ولكن يتعين عليه أن يحلل فقرات أخرى بعناية بالغة، وكلما فشل فى فهم معنى فقرة ما، فإنه يحاول أن يكتشف مواطن الصعوبة، هل هى الكلمات؟ هل أغفل ـ أثناء القراءة كلمة أو جملة انتقالية مهمة، أو موضوع الجملة، أو إشارة المؤلف إلى أن شيئاً آخر سوف يرد بعد ذلك؟ وهل أخفق فى ربط المادة العلمية بعنوان الموضوع، أو

بنظام الفصل كله؟ وهل غير المؤلف من استخدام مصطلح أو عبارة عما جرى عليه فيما سبق؟ وفى جملة واحدة يمكن القول أن تمثل وهضم وفهم أفكار المؤلفين والكتاب أمر حيوى للباحث العلمى.

وبعد أن يحصل الباحث على هذه المعرفة التمهيدية عن المفهوم، يمكنه أن ينتقى عدداً من المراجع الأكثر تعمقاً، وسوف ترشده الكتب الأولى عادة إلى المراجع الأفضل.

وفى سياق الحديث عن القراة الانتقائية، يمكن القول أن الباحث إذا أراد أن يستزيد من القراة فى مشكلة بحثه لا يجب عليه أن يجمع كل المطبوعات التى تعالجها وتفحصها بدقة، وانما من المستحسن أن يراجع بعض قوائم الكتب الحديثة، وأن يختار منها أربعة مراجع أو خمسة تعطيه نظرة شاملة متكاملة عنها. ثم يتصفح هذه الكتب لكى يخرج بفكرة عن الأقسام الطبيعية العريضة لهذه المشكلة. ويمكن أن يستخدم الباحث هذه المعلومات فى تصميم تخطيط مبدئى للبحث، ثم يصنف قائمة مراجع يعمل على أساسها بحيث تشمل بشكل متوازن كل عناصر المشكلة، ذلك أن الباحث إذا أخفق فى تكوين صورة متكاملة لمشكلة بحثه قبل أن يبدأ فى دراسة بعض جوانبها، يصبح معرضاً للتشتت فى ركام التفصيلات. وقد يقرأ الباحث عدة كتب عن ببعض جوانب موضوع بحثه، وهو لا يعرف فى حقيقة الأمر جوانب أخرى لا تقل عن سابقتها أهمية.

(جـ) القراءة والتلخيص:

وبعد القراءة المنتقاة والقراءة والفهم، يأتى دور الحديث عن القراءة والتلخيص، وفى هذا نتفق مع القاعدة الأصلية الناجحة فى القراءة المثمرة ـ يعنى تللك النوعية من القراءة التى تعود على الباحث بالجدوى والفائدة والتى نصها: أقرأ، أفهم، لخص.. وأن القراءة تقتضى (من الباحث وغير الباحث) نوعاً من الاسترخاء البدنى والنفسى، وتهيؤاً عقلياً يستحضر فى الذهن ما يتوقع الفرد

الحصول عليه من معلومات، والإمساك بالقلم لكتابة الملاحظات، أو تلخيص النقاط، أو وضع خطوط تحت العناصر المهمة في المادة المقروءة، والأحكام الجديدة التي أتت منها.

ويشير «نبيل حافظ» (٢٠٠٤-٥٢) إلى أن كل موضوع يقرأ يمكن النظر إليه في ضوء الأبعاد التالية:

الأول: الفكرة المحورية التي يدور حولها.

الثاني: العناصر الرئيسية التي تندرج تحتها.

الثالث: التفاصيل الجزئية التي تسهب في شرح كل من الفكرة المحورية والعناصر الرئيسية.

وينصح «نبيل حافظ» (المرجع السابق) طلاب العلم عموماً، وطلاب البحث العلمي خصوصاً أنه لكي يستوعب القارئ منهم - المادة العلمية - سواء في كتاب، أو مقال، أو بحث أن يسير وفق الخطوات الأربع التالية:

الأولى: التصفح العام لمحتويات المادة المطلوب قراءتها.

الثانية: القراءة العامة السريعة.

الثالثة: القراءة المعمقة مع تلخيص النقاط الرئيسية.

الرابعة: إعادة القراءة العامة بصورة أكثر تفهماً.

(د) القراءة الناقدة:

وهكذا يكتمل عقد مهارات القراءة من وجهة نظرنا، حيث لا ينبغي للباحث أن يقبل كل كلمة يقرأها بطريقة آلية. فالمراجع تختلف في درجة الاعتماد عليها، والثقة بها، لذلك يجب على الباحث أن يختبرها، وأن يقوم تقويما ناقداً كل حقيقة، وكل جملة، وكل نظرية تمر عليه خلال قراءتها، وأن يواصل سؤاله لنفسه: ما الذي تسهم به هذه المعلومات في مشكلة بحثي؟ وهل هذه العبارات

صادقة، وهل يتفق قول مؤلف ما مع أقوال مؤلفين آخرين في نفس التخصص؟ وهل المؤلف نقل هذه الفكرة عن غيره؟ وهل تناقض هذه العبارة ما كتبه نفس المؤلف قبل ذلك؟ هل هذا المصطلح يستخدم بنفس المعنى الذى استخدمه باحثون آخرون، ومن أى مصدر حصل هذا الباحث على تلك الإحصاءات؟ وكيف تم التوصل إليها؟ وهل وصل هذا الباحث إلى هذه النتيجة عن طريق عمليات استنتاج سليمة؟ وهل تبرز العبارات التي يوردها لتعزيز وتدعيم رأيه النتائج التى توصل إليها؟

وكلما كانت هذه الأسئلة فاحصة ومحددة، كانت فترات قراءة الباحث منتجة، ذلك أن القراءة الناقدة هى المهارة المطلوبة في قراءة المادة العلمية اللازمة للبحث.

(٢) مهارة التعامل مع النصوص الأجنبية:

أو مهارة الترجمة، ذلك أن الباحث العلمى لا يستطيع أن يعزل نفسه عن البحوث التى تمت فى الدول المختلفة، وبالتالى سيتعامل ـ إن عاجلاً أو آجلاً ـ مع نصوص أجنبية فى عرض بحوثه ودراساته السابقة، وفى تدعيم إطاره النظرى، وفى كتابة مفاهيمه الأساسية وما إلى ذلك من الممارسات التى تثرى حصيلته العلمية وتطلعه على الجديد فى مجال تخصصه، وتساعده فى التعمق فى بحث الظاهرة التى يتصدى لدراستها، ومدى عمومية النظريات أو الأطر النظرية، أو القوانين التى يحاول تفسيرها خاصة تلك القوانين التى تتعلق بمجال الظاهرات فى السلوك الإنسانى الذى يخضع لعاملين اثنين هما: الكينونة، بمعنى العناصر المتشابكة الفردية والبيئية المسؤولة عن تكوينه، والصيرورة، التى يقصد بها التغيرات والتحولات المستمرة التى تعترى الظاهرة السلوكية.

وفى هذا ـ كما سبقت الإشارة ـ لابد أن يلجأ الباحث إلى نقل التراث العلمى المكتوب بلغة أجنبية فى مجال تخصصه أى ترجمته.

ويذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ٥٣) أنه يجدر بالباحث ـ عند ترجمة النصوص الأجنبية أن يتبع الخطوات التسع التالية:

الأولى: أن يقرأ باللغة العربية ويتعمق عن الموضوع الذى يتصدى لترجمته نقلاً عن اللغة الأجنبية.

الثانية: أن يقرأ النص المطلوب ترجمته قراءة عامة لكى يكون فكرة شاملة سريعة عنه يسجلها كتابةً إن أمكنه ذلك.

الثالثة: أن يقرأ الفقرة الأولى من النص، ويحاول فهمها، ويضع خطوطاً تحت الكلمات الصعبة.

الرابعة: أن يستخرج من القواميس والمعاجم أو الموسوعات.. أو غيرها معانى الكلمات الصعبة.

الخامسة: أن يبدأ فى ترجمتها ترجمة دقيقة حرفياً أو مع قليل من التصرف.

السادسة: أن يطبق الخطوات الثلاثة السابقة ـ الثالثة والرابعة والخامسة ـ على الفقرة التالية، وهلم جرا فى بقية الفقرات حتى ينتهى من ترجمة كل المطلوب ترجمته.

السابعة: أن يعيد قراءة النص، ويصوغ عباراته بأسلوب يتفق مع اللغة العربية إذا كان سيكتب بها بحثه.

الثامنة: أن يقرأ النص بعد إعادة صياغته لكى يرى هل النص ـ بعد ترجمته ـ مفهوم أم لا، لأنه أدرى الناس بمضمون ومحتوى وسياق ما ترجم.

التاسعة: أن يكتب بعد ذلك إن أمكن خلاصة النص بأسلوب إنشائى خاص به وبشكل يسهل له الاستفادة منه فى دراسته أو يسهل لغيره قراءته والاستعانة به.

(٣) مهارات بحثية أخرى:

يتعين على الباحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية إلى جانب تعمقه في مجال تخصصه، وإلى جانب الإطلاع على الجديد فيه، وإلمامه بمعرفة كل ما يتصل به في مجالات وميادين قريبة الصلة بتخصصه، أن يكتسب مهارات بحثية أخرى، يرى المتخصصون أنها زاده في رحلة البحث العلمي.

وفي هذا الصدد، يذكر «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ٥٤) أنه يجدر بالباحث العلمي أن يتزود بالآتي:

١- التدرب على الكتابة العلمية بلغته العربية: تعبيراً، ونحواً وإملاءً واستخداماً للمصطلحات.

٢- أن يقتني الباحث القواميس، والمعاجم، والموسوعات المتخصصة والعامة، أو على الأقل يتعرف على أقرب وأيسر مكان للوصول إليها (مكتبة عامة أو نحوها).

٣- أن يتقن لغة أجنبية قراءة وفهماً وتعبيراً.

٤- أن يدرس ـ بتعمق ـ مناهج البحث العلمي بصورة عامة، ومناهج البحث التربوية تلك التي تتصل بتخصصه بصفة خاصة، وهي في مجال التربية وعلم النفس: المنهج التاريخي، والمنهج المقارن، وما يتفرع عنها من طرق بحثية فرعية، وما تتطلب من أدوات لجمع البيانات والمعلومات.

٥- أن يدرس ـ بتعمق ـ الأساليب الإحصائية الأساسية المستخدمة في تحليل البيانات والمعلومات، والأسس المنطقية، والرياضية لها، وأن يتدرب ـ ما وسعه التدريب ـ على مدى ملاءمتها لمعالجة فروضه أو تساؤلاته، وتحليل بياناته.

٦- أن يتقن وسائل وأساليب تقنين الإختبارات والمقاييس العقلية والنفسية ـ بوجه عام ـ وكيفية استخدام أساليب الملاحظة، ودراسة الحالة، والمقابلة، وكتابة التقارير النفسية.

٧- أن يتدرب على استخدام الكمبيوتر في تخزين المعلومات والحصول عليها، وتحليل البيانات إحصائياً، لأن هذا التدريب يختصر له الوقت والجهد والمال، والأدلة التي تساعده على ذلك، والبرامج التي تحتويها مثل برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

- كلمة ختامية:

لاشك في أن الباحث هو العمود الفقرى في العملي البحثية وبدونه لا مجال للحديث عن البحث العلمي، وقد ركز المؤلف في هذا الفصل الرابع على شخصية هذا الباحث ممثلة في خصائص وسمات يتعين أن تتوفر فيه، واعتبارات أخلاقية وقانونية يجب أن يضعها دائمًا نصب عينيه، وأساليب تفكير ومهارات ينبغي عليه أن يتسلح بها حتى يقف شامخًا صامتًا بعد الانتهاء من بحثه لِيَدع الحقائق التي توصل إليها.. تتكلم.

الفصل الخامس

البحث العلمى (قضايا ومشكلات)

- تمهيد
١. الذاتية والموضوعية فى البحث العلمى.
٢. السيكومترية والكلينيكية فى البحوث النفسية.
٣. أخطاء شائعة فى تصميمات البحوث التربوية.
٤. مشكلات البحوث العلمية التربوية، والنفسية، والاجتماعية.
. كلمة ختامية.

الفصل الخامس

البحث العلمي ... (قضايا ومشكلات)

تمهيد

البحث « عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات لغرض من الأغراض...» هذا تعريف عام لأن هناك طرقاً عديدة للبحث. وطرق البحث أو مناهجه هي طرق جمع البيانات، والهدف منها هو الحصول علي المعلومات بطرق ثابتة لها قيمتها، ويمكن الإعتماد عليها، ويتم جمع البيانات بإستخدام طرق وأساليب القياس من (إختبارات ومقابلات، وملاحظة، واستبيانات وما إلي ذلك (رجاء أبو علم،٢٠٠٤ : ٤).

وإذا كان البحث في بعض تعريفاته، هو نقْصٌ منظم ومضبوط، وتجريبي، ناقداً للفروض حول طبيعة العلاقات بين المتغيرات في ظاهرة ما، فإن العاملين في مجال مناهج البحث وكتابة البحث العلمي يكادون يتفقون على أن عملية البحث العلمي لابد أن تتضمن أربعة جوانب.

الجانب الأول: إنه عملية نظاميّة؛ بمعنى أنها تسير في خطوات، خطوة تلو أخري، بحيث يحافظ الباحث علي سلامة ترتيب خطوات البحث بشكل دقيق ومدروس.

الجانب الثاني: إنه عملية مضبوطة؛ بمعنى أن الباحث يملك القدرة على ضبط العوامل التى تؤثر في الظاهرة وتتحكم فيها.

الجانب الثالث: إنه أى البحث أو الدراسة قابل للاختبار؛ بمعنى أن الباحث العلمي يملك القدرة على التطبيق الفعلى لتصوراته وتخميناته الذكية، لحل مشكلة، أو إجابة عن سؤال مطروح للبحث، وفق معايير معترف بها في مجال البحث، وهذا الجانب يفرض على الباحث الوصف التفصيلى لكيفية اختبار هذه التصورات، أو الفروض؛ حتي يتسنى لباحثين آخرين أن يختبروها أيضاً.

الجـانب الرابع: إنه أى البحث أوالدراسة، خاضع للنقد، ويُقصد بالنقد هنا النقد الذاتى من قبل الباحث نفسه أولاً؛ من حيث التمحيص والتدقيق فيما كتب من استنتاجات وآراء علميّة؛ حيث أن ما كتبه سيقدم تراثًا للإنسانية، وبالتالى فإن كثيراً من الباحثين المهتمين سيقرأون البحث، وسيقدمون نقداً له أيضًا وفق معايير معينة.

وفى ضوء ما سبق، يواجه الباحث العديد من القضايا التى يتعين عليه الإلمام بكافة أطرافها، والعديد من المشكلات التى يتعين عليه التغلب عليها أو إيجاد حل لها، وفى الفصل الحالى نعرض لقضيتين هما الذاتية والموضوعية فى البحث العلمي، والسيكومترية والكلينيكية فى البحوث النفسية ونعرض أيضًا مشكلتين هما: مشكلات البحث التربوى، ومشكلة الأخطاء الشائعة فى تصميمات البحوث التربوية.

القضية الأولى: الذاتية والموضوعية فى البحث العلمى:

يقصد بالذاتية أن البحث العلمي منذ أن يبزغ فكرة في ذهن الباحث إلي أن يستحيل صيغة متكاملة لها نتائجها يصطبغ بشخصية الباحث. أما الموضوعية فيقصد بها أن حقائق البحث التي أسفر عنها تفصح عن نفسها، خالصة من أى شائبة توحي بتدخل الباحث في صياغة شكلها النهائي، بحيث إذا تعددت وجهات النظر إليها، لم تختلف حولها، ويرى العلماء أنه كلما بعدت ذاتية الباحث عن التأثير في شكل الحقائق التي أسفرت عنها نتائجة، دل هذا على موضوعية تلك الحقائق (نبيل حافظ،٢٠٠٤ : ٦٧).

وقد حدد المفكرون والباحثون العناصر الأخلاقية التي يجب أن تتوفر في شخصية الباحث التربوى. وأرادوا بذلك الأخلاق التي تتصل بالعلم، وبالبحث العلمي، والمتصلة من قريب أو بعيد بالعمل العلمي البحثي. وذهب «فؤاد ذكريا» (١٩٩٨) إلي أن هناك قيمة أخلاقية عليا يتميز بها العالِمْ ويمكن التعبير عنها

بكلمة واحدة هي «الموضوعية» لكن هذه الموضوعية كلمة شديدة التعقيد تحتمل جوانب وأوجهاً مختلفة. ونحن إذا حللناها وقفنا علي العناصر الأخلاقية التي ينبغي أن توجد في شخصية الباحث العالِمْ.

ويقصد بالموضوعية الأستناد إلى الأدلة والمعلومات والبيانات المتوافرة عن الظاهرة، أو المشكلة موضوع الدراسة، وتحديدها بدقة عن طريق تحديد درجة معينة لها، والقياس المستمر لهذه الدرجة، ومقارنتها بصورة دائمة بإعتبارها أشياء لها وجود خارجي مستقل عن وجود الإنسان. والشيء الموضوعي هو ما تتساوى علاقته بمختلف الأفراد المشاهدين مهما إختلفت زاوية الرؤية التي يشاهدون منها (وفاء فتحي،٢٠٠٤: ٣).

كما تشير الموضوعية إلي عدم تدخل الباحث فى عملية جمع البيانات، أو تفسيرها، أو تحليلها؛ بمعنى أن إلتزام الباحث بهذه الخاصة يلزمه بتجنب إصدار إنطباعاته الشخصية على مجريات بحثه، كما تضمن هذه الخاصية أيضًا سير الباحث وفق مجموعة من الإجراءات فى أثناء عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والتى تمكن الباحث من التوصل إلي نتائج معينة فى بحثه، وتتمثل أهمية الموضوعية فى البحث العلمى فى كونها تعطى وصفًا دقيقًا لإجراءات الدراسة، مما يمكن الباحثين الآخرين من تكرار إجراءات هذه الدراسة، أو القيام بدراسة مشابهة (خليل عباس وآخرون ٢٠٠٧: ٢٣).

والمعرفة المترتبة علي الجهود البحثية الدقيقة والموضوعية من خلال جمع الحقائق عن ظاهرة أو مشكلة معينة تخضعها للبحث، تتيح بقدر من الثقة العالية إمكانية القيام بتعميم النتائج، وبناء المقاييس والنماذج المختلفة، ولا يخلو ذلك التصور من إدراك الباحث لمدى الجُهد الذى سوف يبذله، إذ يتعين عليه تناول الظاهرة أو المشكلة المعينة تناولاً منظماً قائماً على العديد من الإفتراضات عن نوعية وطبيعةالعلاقات التي تدخل في تكوين هذه الظاهرة، أو تلك المشكلة، وتمحيصها وإعادة تركيبها ضماناً لسلامة عملية التعميم.

وقد إستطاع «فؤاد زكريا» (١٩٨٨) أن يحلل معاني الموضوعية وجوانبها إلي ما يلي:

(١) الروح النقدية:

بمعني ألا يتأثر الباحث بالمسلمات الموجودة أو الشائعة، وأن يختبرها بذهن ناقد لا ينقاد وراء سلطة القدم، أو الإنتشار أو الشهرة، ولا يقبل إلا مايبدو له مقنعاً على أسس عقلية وعلمية سليمة، وألا يعفي نفسه هو من النقد، فمن الجائز أنه قد وقع في خطأ، وفي هذه الحالة يتعين عليه أن يبادر إلي الإعتراف بهذا الخطأ، وقد يكون هذا الإعتراف أليماً، وذلك لأسباب واضحة، فمن السهل أن ينقد المرء الآخرين، أما نقده لنفسه فهو من أصعب الأمور، ويرجع ذلك إلي صعوبة عملية النقد التي يمارسها المرء نحو ذاته، فحين يكون النقد موجهاً إلي الآخرين يكون ذهن الناقد ذهناً جديداً «أضيف» إلي ذهن صاحب الرأى الذى ينقده، وكل ذهن جديد يستطيع أن يتأمل الموضوع من زاوية جديدة، ويرى فيه جوانب ربما تكون قد غابت عن صاحب الرأى الأصلي. أما في حالة «النقد الذاتي» فإن الذهن الواحد هو الذى يضع الرأى الأصلى، وهو نفسه الذى يجب أن يتأمل هذا الرأى الأصلي بنظرة ناقده، ومثل هذا التأمل النقدى يغدو عسيراً فى هذه الحالة، ومما يزيد من صعوبة هذا النقد الذاتى أنه كثيراً ما يعنى هدم حصيلة عمل بذل فيه الباحث جهداً شاقاً. ومن المؤكد أن القليلين هم الذين تتوفر لديهم القدرة على مراجعة النفس بأمانة، وإعادة النظر في أعمالهم السابقة بحيث يستغنون عنها إذا إقتنعوا بأن ذلك ضرورى.

(٢) النزاهة:

وهي معنى واضح من معاني الموضوعية، ونزاهة الباحث تتبدى أوضح ما تكون في إستبعاده للعوامل الذاتية(*) من عمله العلمي، فحين يمارس الباحث العمل العلمي، ينبغى عليه أن يطرح مصالحه، وميوله، وإتجاهاته الشخصية جانباً، وأن يعالج موضوعه بتجرد تام. وهذا التجرد هو الذى يجعل الباحث يلجأ إلي وسيلة وحيدة للإقناع هى الدليل والبرهان الموضوعى، وقد يتخذ هذا البرهان

شكل إجراء تجربة تثبت المبدأ العلمى الجديد على نحو حاسم، أو يتخذ شكل إستدلال منطقى قاطع.

ولا شك فى أن نزاهة الباحث تفترض أن يكون عمله العلمى ساعياً إلي الحقيقة وحدها بغض النظر عما يمكن أن يجنيه من ورائه من مغانم مادية. ذلك أن الباحث لا يطلب المال لذاته وانما يطلبه بوصفه وسيلة. والوضع الأمثل للباحثين هو أن تقوم الدولة بتلبية إحتياجاتهم وتزويدهم بكل ما يلزمهم للبحث، بحيث تصبح عقولهم مكرسة للتفكير فى المشكلات العلمية وحدها.

(٣)الحياد:

وهو معنى عظيم الأهمية من معانى الموضوعية، ونحن نصف الشخص الموضوعى بأنه محايد، ونعنى بذلك أنه لا ينحاز مقدماً إلي طرف من أطراف النزاع الفكرى، أو الخلاف العلمي، فالباحث ينبغى أن يقف على الحياد، بمعنى أن يعطى كل رأى من الآراء المتعارضة حقه الكامل فى التعبير عن نفسه، ويزن كل الحجج التي تقال بميزان يخلو من الغرض أو التحيز. فالباحث محايد بمعنى أنه يترك تفضيلاته الذاتية جانباً، تلك بإيجاز هى أهم العناصر الأخلاقية فى شخصية الباحث التربوى، وهى ليست شعارات تطرح أو كلاماً يردد، ولكنها أسلوب حياة ينتظم الباحث فى عمله العلمي.

ـ خصائص الموضوعية :

للموضوعية خصائص متعددة يمكن الإشارة إليها علي النحو التالى :

الخاصية الأولى : لما كانت موضوعية الباحث تعنى الكشف عن الحقيقة، فسوف توجد بالضرورة مقاومة شرسة ممن يعنيهم عدم إظهار هذه الحقيقة، وهم القوى الإجتماعية صاحبة المصلحة فى المجتمع فى بقاء الأوضاع علي حالها والتى ترغب دوماً فى إخفاء هذه الحقيقة، أو تشويهها، أو تزييفها للحيلولة دون الوصول إلى فهم علمى للواقع الإجتماعى،لأن الكشف عن هذه الحقائق يتعارض ويقف ضد مصالحها، حتى لو كانت هذه المصالح غير مشروعة، وحتى لو كان من شأن

الكشف عنها إستفادة قوى إجتماعية أخرى، أو مضطهدة، والأمثلة عديدة على ذلك. بل قد ترى أن الموضوعية إنحياز ضدها ـ وهى محقة فى ذلك، لأن الموضوعية إنحياز للحقيقة والتزاماً بها.

الخاصية الثانية : يعد الإلتزام بالموضوعية أول إلتزام أخلاقى للباحث العلمى وهذا الإلتزام شيء حتمى سواء إختاره الباحث بنفسه أو فرض عليه قسراً. وسواء أدرك الباحث التزامه وكان على وعى به أم غفل عنه بفعل تضليل علمى كاذب زيف وعيه، وأوهمه أن ما تعلمه من أساليب لتزييف الحقيقة هو الحياد بعينه.

الخاصية الثالثة : إن الباحثين العلميين أعضاء فى مجتمع، ويعيشون فى ظل ظروف إجتماعية تؤثر فيهم، ويؤثرون فيها. ولذلك فالبون شاسع بين فئة من الباحثين قرروا الإلتزام بالموضوعية والإنحياز للحقيقة والحق، وفئة ثانية من الباحثين إدعوا الموضوعية، بينما إنحازوا للباطل، وإبتكروا العديد من الأساليب لتزييف الحقائق للحيلولة دون الوصول إلى فهم علمى للواقع الإجتماعى. وفى ضوء كل ما سبق يمكن التأكيد على جانبين أساسيين :

أولهما: إنه من الممكن أن يكون الباحث ملتزماً وموضوعياً فى ذات الوقت.

وثانيهما: إن الإلتزام بالموضوعية ـ فى ميدان العلم فضلاً عن البحث العلمى ـ يعنى الكشف عن كل جوانب الظاهرة (مثال ذلك الكشف عن كل آثار التدخين على الإنسان، أى على مزاج المدخن، وعلى صحته ... إلخ)، وبالتالى فإن تعمد إخفاء جانب من الجوانب، أو أهماله لأغراض مرتبطة بمصالح شركات السجائر، ومصالح الباحثين يعنى اللاموضوعية . فالملتزم بالمصلحة الإجتماعية إنسان أو باحث يتصف بالموضوعية.

الخاصية الرابعة : على الرغم من وجود تباين بين الظواهر الإجتماعية والظواهر الطبيعية، ووجود تباين كمى بين العلوم الإجتماعية والعلوم الطبيعية من حيث مادتها، فإن الإثنين يشتركان معاً من حيث القابلية للدراسة العلمية. وإن المحاذير التى تثار بالنسبة للعلوم الإجتماعية بإعتبارها معوقاً للدراسة العلمية فى مجالها،

هى معوقات، على جديتها، موجودة أيضاً بالنسبة للعلوم الطبيعية، والخلاف هنا مجرد خلاف كمي وليس إختلافاً كيفياً. إذ يمكن للدراسات الإجتماعية أن تتطور في المستقبل، وهو التطور التاريخي الإعتيادى لأى علم في سبيل سعيه إلي الوصول إلي الموضوعية، والحقيقة العلمية نسبية دائماً، وصحيحة ضمن إطارها التاريخي. وهذا ينطبق على هذين النوعين من العلوم أيضاً.

ويذكر «نبيل حافظ» (مرجع سابق : ٦٨) أن الموضوعية في ميدان البحث العلمي تحديداً تتطلب الحياد التام، وعدم التأثر بأى فكرة مسبقة، وأن يتجرّد الباحث من رأيه الشخصي، وتحاملاته، وتعصباته، وأن يستعين بقدر الإمكان بالأجهزة والأدوات التي تتيح له الرؤية المجردة إلي الظواهر المختلفة للموضوع المبحوث، وأن يتعامل معها في ضوء ذلك كما لو كانت أشياء.

غير أن هناك من العلماء والكتاب المتخصصين من يرون أن الحياد التام، وعدم التأثر بالأفكار القبلية (المسبقة) وتجرد الباحث من رأيه الشخصي ... إلخ أمور عصيّة على التحقيق، ذلك أن دراسة أى سلوك أو أى ظاهرات سلوكية يقوم بها الباحث تتأثر بعدة أمور، يمكن ذكرها في إيجاز على النحو التالي :

الأول: الخلفية العلمية التي يستند إليها الباحث، فالباحث الذى ينطلق من إطار نظرى يعتمد على مفاهيم المدرسة السلوكية، يتوجه نحو الظاهرات موضوع الدراسة بطريقة تختلف عن باحث آخر له توجهات تحليلية نفسية، أو إنسانية، أو إسلامية.. وما إلي ذلك من توجهات.

الثاني: إن إختيار موضوع البحث يتأثر بوجهة نظر الباحث تجاه الظاهرة فمن يميل إلى دراسة العوامل الدافعية في التحصيل سوف يعطى وزناً أكبر لها على حساب تأثير العوامل العقلية المعرفية التى يتجه إليها بالدراسة باحث ثان، وكلاهما قد لا يعطيانها نفس الأهمية التي قد يوليها باحث ثالث للعوامل البيئية في الأسرة، المدرسة والمجتمع المحلي.

الثالث: أن طريقة صياغة الفروض تختلف من باحث إلى آخر، فهناك من يتجه صوب الفروض الإرتباطية البسيطة التى تتواضع فى تفسير العلاقة بين المتغيرات موضع البحث، فى حين قد يطمح باحث آخر إلى دراسة قدر من السببية فى إطار دراسة الفروق بعد تثبيت العوامل الوسيطة وغير ذلك من محاولات تحديد علاقة معينة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

الرابع: أن إختيار عينة الدراسة يتدخل فيه ـ أيضاً ـ رأى الباحث، ووجهة نظره العلمية، فقد يتجه أحد الباحثين إلى اختيار عينة بحثه من بين سكان المدن، وربما من أحياء سكنية معينة، وطبقات إقتصادية إجتماعية معينة، وقد يتجه باحث آخر إلى إختيار عينة بحثه من بين سكان الريف ـ لحاجتهم من وجهة نظره ـ إلى الرعاية البحثية أن صح هذا التعبير ـ كخطوة فى تصحيح بعض أوضاعهم .

الخامس: أن إنتقاء البحوث والدراسات السابقة يخضع ـ كما يعرف غالبية الباحثين ـ لما هو متاح لهم منها، ولذلك يلجأ الكثير من الباحثين إلى القيام بمسح لها عن طريق الكمبيوتر Computer Search فى إطار زمنى معين.

السادس: أن الباحث حين يطبق تجربته، ويحلل نتائجه، ويناقشها أو يفسرها ـ ورغم إستعانته بالأساليب الإحصائية لتحليلها ـ فإنه حين يفسرها، قد يجد نفسه، بوعى منه أو دون أن يعى، متأثراً بخلفيته النظرية، أو وجهات نظره، أو أسلوبه فى صياغة الفروض واختيار العينة.

ويرى «نبيل حافظ» (٢٠٠٤ : ٦٩) أنه لكى يكون الباحث فى المجالات التربوية والنفسية والإجتماعية أكثر موضوعية وأقل ذاتية، فإنه يتعين عليه أن يسترشد بالخطوات الست التالية :

الأولى: الإطلاع على الكثير والكثير من الدراسات السابقة على مدى زمنى محدد، أو مدى زمنى واسع ومن مصادر متعددة.

الثانية: التدرب على التفكير الناقد والتحلى بروح النقد البناء، واللجوء إلى

الإستشارة العلمية، وأن يتصف الباحث بالتسامح العلمي الذى يدفعه إلى تقدير آراء الآخرين، حتى لو كانت تتعارض مع آرائه وتصطدم بوجهات نظره الخاصة.

الثالثة: اللجوء إلى الوسائل والأساليب الاحصائية التى تتميز بدقتها عند إختيار عينة بحثه أو دراسته.

الرابعة: تمتع أدواته بالتقنين، مهما كلفه ذلك من وقت وجهد ومال.

الخامسة: مراعاة الدقة عند عرض النتائج، والتحفظ في تفسير نتائج بحثه.

السادسة: التقويم المستمر لنتائج البحث، وتعديل بعض النتائج حين يعيد النظر فيها، سواء بعد مناقشة الدراسة، أو في ضوء ما يتاح له من مستجدات في التناول والمعالجة بعد الإنتهاء من إقرارها.

القضية الثانية: السيكومترية والكلينيكية في البحوث النفسية:

يقصد «نبيل حافظ»(٢٠٠٤ : ٦٧) بالطريقة السيكومترية[1]. «تلك الدراسة التى تقوم على تحديد وقياس الصفات الغالبة لمجموعة من المفحوصين بإستخدام أساليب إحصائية، وقد تتوسل إلى ذلك بالمنهج الوصفى، أو المنهج التجريبى، وترصد نتائجها فى ضوء التوزيع الإعتدالى لهذه الصفة على مجموعة من الأشخاص وفق شروط بيئية وخصاص فردية معينة».

ويوجه الباحثون السيكومتريون (الذين يستخدمون القياس وأساليب الاحصاء

(١) يوجه البعض إلى الطريقة السيكومترية، والتى تسمى «طريقة ناموسية» Namothetic إنتقادات مفادها أنها سطحية، غير معمقة، رغم إستخدامها للإختبارات والمقاييس التى تتمتع بأكبر قدر ممكن من الصدق والثبات والمعايير والقدرة على التميز، وأن نتائجها تكاد تصدق على العينة التي إستمدت من مجتمع معين. ومما يجدر ذكره أن كلمة «ناموسي» تعنى كل ما يتصل بصياغة قوانين عامة، كهدف للطريقة العلمية، فى مقابل دراسة الحالة الفردية. كما تعنى وصفاً للأساليب والطرق المستخدمة فى دراسة متغير واحد، أو معيار عند كثير من المفحوصين بغية الكشف عن قوانين السلوك أو مبادئه. والمدخل الناموسى Nomothetic approach يركز على التباين الموجود فى سمة معينة لدى حالات كثيرة لأن التباين فى سمة معينة يمثل بعداً مهما فى السلوك، أو الشخصية يمكن قياسه والتعبير عنه كميا ويستخدم لأغراض التصنيف والتنبؤ. وأصل الكلمة أغريقي ويعنى ما يتصل أو يتناوله المجرد والعام، وأى نسق علمى أو فلسفى له هذا التوجه يعتبر مدخلاً ناموسيا (جابر كفافى، ١٩٩٢، ج٥ : ٢٤١٠).

ويفضلون لغة الأرقام) إنتقادات إلى المنهج الكلينيكى يمكن ذكرها فى النقاط الثلاث التالية:

الأولى: أنه ليس بنظرى.

الثانية: أنه ليس بمحكم.

الثالثة: أن ليس بعام.

ويدافع الكلينيكيون عن منهجهم على النحو التالى :

إما كون المنهج الكلينيكى ليس منهجاً نظرياً، فإن السيكومترين ينسون أن النظرى غير سابق على العلمى، بل هو تقنية لمعارف الممارسة العملية والخبرة الواقعية.

وأما كونه ليس منهجاً، فإن السيكومترين ينسون أن الإحكام الفيزيائى الرياضى ليس هو النموذج الوحيد لليقين العلمى ، بل وأكثر من ذلك، أنه يقتصر على اليقين العلمى للحقائق الجزئية. فاليقين العلمى فى العملية العلمية ـ بالمعنى الشامل والدقيق للكلمة ـ لا يمكن أن يكون إلا تلك الأبنية الذهنية التى تجيب بالحقيقة على الواقع الخارجى، ومن هنا تكون النسبية فى العلم.

وأما كونه ليس منهجاً عاماً، فإن السيكومترين ينسون أن العمومية الحقيقية لا تنتج من إستقراء فسيح لعدد كبير من الحالات. بل تنتج من إستقراء مركزى لعدد قليل من الحالات، بل لحالة واحدة هى التى يسميها «كيرت ليڤين» بالحالة النقية[1] . و من هنا يقرر بعض الباحثين أن تعميق الحالات يفضل (أفضل من)

(١) فى هذه النقطة، ودفاعًا عن المنهج الكلينيكى، يذكر «صلاح مخيمر» أن قانون الجاذبية «سقوط الأجسام» الذى توصل إليه «نيوتن» لم يكن نتاج التواتر بأن رأى الآلاف من التفاحات وهى تسقط على الأرض، بل كان نتيجة لحالة واحدة، إتاحت له أن يبنى فى ذهنه نمط العلاقة المثالية لظاهرة السقوط، ومثال آخر يقدمه «كيرت ليفين» عن قانون تدحرج الأجسام على السطوح المائلة، فمثل هذا القانون هو الآخر لم ينتج من رؤية مئات الآلاف من الأحجار وهى تتدحرج علي سطوح مائلة، بل كمن حالة واحدة كانت العلاقة فيها بين الجنبات الرئيسية للظاهرة، ومن استثنائية الوضوح، بحيث مكنت الاستثنائية ذهن الباحث أو العالم، أن يبلغ إلى نمط العلاقة المثالية، ومن هنا فالقانون يصور تدرحرج كرة مصقولة بشكل مطلق على سطح مائل أملس بشكل كطلق، ويكون على الشخص فى كل حالة عيانية أن يقوم بالتعويض «كما فى لغة المعادلات»، مما يعنى حساب دورجة الاحتكاك وزاوية الميل فى الحالة التى تعنيه (فى سامية القطان ١٩٨٠ :٢).

تكثيرها. يقول «ليفين» «وبدلاً من الرجوع إلي المتوسط التجريدى لأكبر عدد ممكن من الحالات المعطاة تاريخياً، يتحتم الرجوع إلى العيانية المكتملة للحالة الفردية «الخصوصية». ومع هذا كله، يظل من الممكن بالنسبة إلي المنهج الكلينيكى أن يقارن بين الأسوياء والمرضى، بين الأطفال والراشدين، بين الرجال والنساء، بين الناس فى الثقافات المختلفة (سامية القطان، ١٩٨٠ : ٣٥).

يعرف «جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى» (١٩٨٩ : ٦٢٧) الطريقة الكلينيكية Clinical Method بأنها قد تعنى أحد المعانى الثلاثة التالية :

١ـ لفظ عام يشمل جميع طرق وإجراءات تشخيص وتصنيف وعلاج الأمراض والإضطرابات الأخرى.

٢ـ مدخل لدراسة الظواهر السيكولوجية (النفسية) (المضطربة والسوية) يقوم على التحليلات الشخصية والحدسية والذاتية.

٣ـ وفى إطار مصطلحات «جان بياجيه» تعنى الطريقة الكلينيكية طريقة لجمع البيانات تستند إلي تفاعل شبه طبيعى مع الطفل، فيه يعرض المجرب شيئاً أو عملاً، ويسأل أسئلة معينة. ويسمح للطفل أن يستجيب بحرية، وينتقل المجرب بعد إستماعه للإستجابات إلي أعمال أخرى ليطرح أسئلة إضافية. ولفظ بياجيه هذا يعكس إدراكه بأن طريقته فى جمع البيانات تشبه فى جوانب كثيرة المقابلة الطبية النفسية.

وأما الدراسة الكلينيكية Clinical study فهى دراسة سيكولوجية أو طب نفسية مُعّمقة لفرد أو جماعة، وتستخدم أساليب مثل الملاحظة التشخيصية، والفحص النفسى، والإختبارات النفسية، والإستبصار، أو المقابلة المتعمقة، والإستبيانات، وتاريخ الحالة.

ويقصد «نبيل حافظ» (٢٠٠٤: ٧٦) بالطريقة الكلينكية [١]. «تلك الدراسة المُعَمقة للحالات الفردية التي تتناول السلوك ضمن منظورها الخاص عن طريق

(١) يوجه البعض إلى الطريقة الكلينيكية، والتى تسمى أيضا طريقة «إيديوجرافية» Idiographic Method إنتقادات مفادها أنها رغم توسلها ـ فى تحقيق أهدافها العلمية ـ بدراسة الحالة والمقابلة، والملاحظة، والإختبارات الإسقاطية، إلا أنها طريقة غير إقتصادية، وتتطلب مهارات فائقة فى التطبيق.

تحديد أساليب استجابة كائن بشري عياني برمته في اشتباكه بموقف، ومحاولة استخلاص دلالة هذا السلوك، وبنيته، ونشأته، وتبين الصرعات الدافعة إليه، والوسائل المتجهة إلى فض هذه الصراعات، وهى بهذه المثابة دراسة شاملة عميقة حالية وتاريخية لفرد، أو جماعة، أومؤسسة. وبناءً على ذلك تعتبر الحالة بمثابة نموذج هيكلى تقاس به سائر الحالات.

ويوجه «الكلينيكيون» أصحاب الدراسة المعمقة لحالات فردية إنتقادات حادة إلى المدخل «السيكومترى» يمكن ذكرها على النحو التالى :

١) أن التجريب المعملى الذى يقوم على نفس الأساس الذى تقوم عليه «السيكومترية»، يعنى تثبيت جميع العوامل ما عدا عامل واحد والا يكون من المستحيل بالنسبة إلينا أن نرد النتائج فى (المتغيرات التابعة) إلي تأثير المتغير المستقل الذى نعمل عليه. وبديهى أن يكون هذا التجريب المعملى فى ذروة تألقه مع مواد الطبيعة وأشيائها، وربما أيضاً (ونقول ربما) مع الكائنات الدنيا من السلسلة الحيوانية، حيث يظل التجانس ـ فيما يبدو على الأقل ـ كبيراً إلي الدرجة التي تسمح بالتعميم. فإذا ما إنتقلنا إلي التجريب علي الإنسان تحول تثبيت العوامل إلى أكذوبة، فلا يبقى للتجريب من شيء غير بريق أدوات الصنعة العلمية. ذلك أن تثبيت الخبرة الماضية عند الأفراد، شأنه شأن تثبيت المثير الخارجى مسألة تتخطى حدود القدرة البشرية.

وبديهى أننا عندما نفشل فى تثبيت كل العوامل الأخرى (فيما عدا المتغير المستقل الذى نعمل عليه) بحيث يفلت ولو عامل واحد من التثبيت، تنهار العملية العلمية كلها، ومن أساسها، فيكون من المستحيل علينا أن ننسب النتائج إلي المتغير المستقل بحسبانه هو وحده مسؤولاً عنها وسبباً لها. وإذا كانت إستحالة

ومما يجدر ذكره أن كلمة «إيديوجرافى» أو «فردى» تعنى ما يشير إلى وصف الحالات الفردية فى مقابل تكوين وصياغة القوانين العامة. وأن «المدخل الإيديوجرافى» Idiographic apptoach يعنى الدراسة الشاملة للحالات الفردية مع التأكيد على السمات المميزة لكل مفحوص (السمات الفردية Idiographic traits) وعلى تفرد سلوك الفرد، وتوافقه. كما تقابل بالدراسة العامة Universal أو الناموسية nomothetic لجوانب من الخبرة (جابر كفافى، ١٩٩١، ج٤: ١٦٦٣).

تثبيت الخبرة الماضية عند الأفراد، مسألة لا تحتاج إلى بيان، فقد يكون من المفيد أن نذكر أن الخبرة الماضية تشكل عند كل فرد جانباً أساسياً من شخصيته هذه، التى من خلالها يكون إدراكه للأشياء، لأنها هى التى تسبغ على هذه الأشياء دلالتها. وأما تثبيت المثير الخارجي فذلك ما تحدث عنه «دانييل لاجاش» في حديثه عن «وهم القنينة». ونظرية الجشطلت تقيم تفرقة أساسية بين المثير البيئى بمجاله الفيزيائى، مما لا يعنينا، والمثير كما يدركه الشخص ويعيشه فى خبراته الحية، مما يعرف بالموقف (فى مجاله السلوكى)، مما يعنينا وحده فى ميدان علم النفس. فالفرد لا يستجيب للمثير فى حد ذاته، ولكن يستجيب له عبر شخصيته، أى من حيث هو موقف يعيشه. وعليه فلا تثبيت ممكن للخبرات الماضية عند الأفراد، ولا لدلالة المثيرات عندهم، وعليه فلا تجريب ممكن ـ بالمعنى الدقيق للكلمة، وفى مجال السلوك العيانى ـ لدى الإنسان (سامية القطان، ١٩٨٠: ٣ـ٤)

٢) أن السيكومترية بمقاييسها المقننة، وهى التى تقوم على نفس الأساس الذى تقوم عليه الطريقة التجريبية من حيث تثبيت جميع العوامل، فيما عدا عامل واحد فى المرة الواحدة، فسوف نجد أننا أمام صورة تقريبية شاحبة للمنهج التجريبى. فما تسميه الطريقة السيكومترية بالملاحظة الخارجية، ليس غير أكذوبة عريضة. فالباحث السيكولوجي (النفسى) الذى يقوم بتطبيق المقاييس النفسية؛ مهما قام بضبط نفسه، بحيث تكون معاملته، واتجاهاته، وكلماته، وابتساماته هى هى نفسها بالنسبة للجميع، فإنه لا يكون بذلك قد إستبعد نفسه كمتغير، لأن دلالته، شأنها شأن دلالة كل مثير فيزيائى،إنما تتحدد عند كل فرد بالرجوع إلى الشخصية الفردية لهذا الفرد؛ومن هنا فمهما أراد لنفسه أن يكون فى «حالة تثبيت»، ومهما أراد لملاحظته أن تكون «خارجية»، فإنه لن يكون بالنسبة إلى الآخرين غير دلالات متباينة بتباين فردياتهم، ولن يكون الآخرون بالنسبة إليه غير دلالات تتباين بالرجوع إلى فرديته (المرجع السابق، ٥ ـ ٦).

٣) أن عملية التجانس بين المجموعات التجريبية والضابطة، ليست غير وهم من الأوهام السيكومترية. وإذا كان من العسير مجانسة الفرد مع نفسه فى الأوقات المختلفة، والمواقف المختلفة، وكان الهدف الحقيقى لعلم النفس هو

الإمساك بالعيانية المكتملة للحالة الفردية، في موقف بعينه لا بالمتوسط التجريدى الإحصائى لسلوكه وإتجاهاته، فما بالك بالمجانسة بين العديد من الأفراد. هنا أيضاً تبرز إستحالة تثبيت الخبرة الماضية عند الأفراد تحدياً يستحيل على العقل البشرى مواجهته. وإذا وضعنا فى إعتبارنا أن السيكومترية تهدف إلى تحديد مكان المفحوص بالنسبة آلى الآخرين من زاوية ما تقيسه من قدرات وإتجاهات، فإننا نظل بذلك كله خارج مجال الفهم، ومن ثم خارج مجال العملية العلمية (المرجع السابق، ٦).

ويقترح «نبيل حافظ» (٢٠٠٤ : ٧٦) للخروج من هذا الموقف المشكل (أى الخلاف بين أصحاب الطريقة السيكومترية وأصحاب الطريقة الكلينيكية) الأخذ برأى العلماء الذين يرون أنه لا بأس من أن يختار الباحث بعض الحالات المتطرفة من أفراد عينته، ويدرسها دراسة معمقة، وأنه لا بأس من يصبغ الكلينيكى فروضه إن هو استخدم المقاييس ليثير مادة كلينيكية محجوبة. وقد أسفر هذا عن طريقة عملية فى البحث يطلق عليها الكلينيكية المسلحة.

وهناك من يرى أنه من الأفضل بالنسبة للمنهج الكلينيكى، بل من الضرورى، أن يقتصر إستخدامه مع الأطفال، ويدلل على صحة ما ذهب إليه بأن «ميلانى كلاين» فعلت ذلك، نظراً إلي أن الطفل ـ فى الغالب ـ لا يستطيع الإفصاح بدقة عن مكنون ذاته. ولذلك يقتضى الأمر أن نستخدم معه وسائل وأساليب غير مباشرة فى جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالبحث مثل الإستعانة بمهارة الطفل فى الرسم، واللعب، والإستعانة بالأساليب والإختبارات الإسقاطية إلى جانب التواصل مع الوالدين والمحيطين بالطفل لكى يقفوا على ما يشغل باله ويؤرق هدوءه ويعطل مسيرة نموه النفسى السوى.

وقد أمكن للباحثين الذين إستخدموا نهجاً علمياً يجمع ما بين الطريقة الكلينيكية والطريقة السيكومترية أن يحصلوا على نتائج أكثر عمقاً، إذ إمتد المنهج الكلينيكى ـ على هذا النحو ـ إلى دراسة النمو العقلى المعرفى للطفل ـ مثلما فعل جان بياجيه من قبل ـ حين تخلى هؤلاء الباحثون عن الوسائل السيكومترية، واتبعوا على مدى يزيد عن ستين عاماً منهجاً ثلاثى الأبعاد قوامه ـ فى رأى «نبيل حافظ» (٢٠٠٤ : ٧٧) :

١ـ الحوار مع الطفل للوقوف على نوعية ومستوى تفكيره.

٢ـ الإختبارات الأدائية التي تأخذ شكل التجارب البسيطة، أو المهام Tasks العملية التي تستثير تفكير الطفل وتفصح عن مساره ونوعيته.

٣ـ الملاحظة المنظمة التي تقف على خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل وتحدد مستوى التركيب (التكوين) العقلي Mental Structure أو الصيغة الإجمالية العامة Schema لنموه العقلي المعرفي.

المشكلة الأولى: مشكلات البحث التربوي Problems of Educational Research

في محاولة لاستقصاء مشكلات البحث التربوي؛ أجرت «عفاف حداد» (١٩٩٨) دراسة بعنوان «مشكلات البحث التربوي في بعض الدول العربية: توصيات ومقترحات علاجية».

وقد أسفرت الدراسة عن تسع معوقات ومشكلات يواجهها الباحثون في المجال التربوي وهي مشكلات تعاني منها العديد من الدول العربية، ويمكن الأشارة إليها بإيجاز على النحو التالي:

الأولى: تعقّد إجراءات نشر البحوث في المجلات العلميّة المحكمّة:

يعاني الباحثون في تعاملهم مع الدوريات العلميّة المحكمة العديد من الصعوبات منها:

١ - قلة توفر الدوريات المتخصصة في مجال مُحدّد، حيث أن العديد من الجامعات العربية تصدر مجلاّت شاملة في المجالات العلمية كالعلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية، والعلوم الاجتماعية، بمعنى أنها لا تتخصص في فرع محدّد من فروع المعرفة؛ مما يؤدى إلى حرمان بعض البحوث ذات التخصص الدقيق من النشر.

٢ - قلة توفر النزاهة والموضوعيّة لدى المحكمين في تقييم البحوث والدراسات، وقبولها للنشر.

٣- أن الدوريات العلميّة تتأخر في الرد على الباحثين فيما يتعلق بوصول البحث أو تقييمه، أو حتي الرد النهائي بشأن قبوله للنشر أو رفضه.

الثانية: عدم وجود سياسة واضحة البحث التربوى:

١ - هناك العديد من الدراسات التى أشارت إلى عدم وجود سياسة بحثية واضحة تسترشد بها المؤسسات التربوية، أو كليات الدراسات العليا فى الجامعات. أو فى اختيار وتنفيذ البحوث والدراسات.

٢ - لا تتوفر خطط، وأولويات للبحوث والدراسات تستند إلى احتياجات المجتمع وخطط التنمية.

الثالثة: زيادة العبء التدريسى الأسبوعى لعضو هيئة التدريس:

تركز الجامعات، بشكل عام، على التدريس كهدف رئيس، وبالتعالى تهمل البحث العلمى، ولعل تزايد الطلب على الدراسة الجامعيّة من جانب أفراد المجتمع، عزز هذا التوجه لدى إدارات الجامعات، حيث نجد فى كثير من الجامعات تزايداً فى أعداد الطلاب والطالبات فى الشعبة الواحدة، مما يلقى أعباء جسام على عضو هيئة التدريس بالجامعة، من حيث وضع الاختبارات، وتصحيحها، وغيرها من أمور.. مما يستنفد طاقاته الانتاجية، وهذا يقلل من الوقت اللازم لإجراء البحوث والدراسات.

الرابعة: عدم كفاية الدعم المالى المخصص للبحث التربوى:

تعانى عملية البحث التربوى من عدم توفر مخصصات وميزانيات مالية كافية لإجراء البحوث التربوية، فضلاً عن ضآلة تلك المخصصات أوالميزانيات إن وجدت.

الخامسة: نقص الكورادر البشرية المدّربة على القيام بالبحث التربوى:

يعانى ميدان البحث التربوى فى الجامعات (المصرية والعربية) والمؤسسات البحثية نت قلة عدد الباحثين المدّربين على إجراء البحوث التربوية، يضاف إلى ذلك قلة توفر البرامج التدريبية المتاحة لهم أما القادرون على إجراء البحوث، فغالباً ما تسند إليهم مناصب إدارية تحّد من إبداعاتهم البحثية.

السادسة: عدم وجود تنسيق بين مؤسسات البحث التربوى فى البلد الواحد،

والبلدان العربية:

فالصلات بين الباحثين العرب تكاد تكون معدومة، مما يؤدى إلى عدم الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة فى المجالات التربوية المختلفة.

السابعة: عدم مشاركة قطاعات المجتمع المختلفة فى تمويل البحث العلمية:

يلاحظ أن القطاع الخاص فى الدول العربية المتمثل فى الشركات الكبري لا يُسهم في دعم البحث العلمى، أو دعم المشروعات البحثية، فالصلة بين هذه المؤسسات ومراكز البحث معدومة؛ إما لعدم توجه الباحثين أنفسهم إليها للتعرف علي مشكلاتها، ومحاولة إيجاد حلول لها؛ أو عدم توجه تلك الموسسات للباحثين والمؤسسات البحثية.

ويضاف إلى ما سبق خلو مؤسسات القطاع الخاص من مراكز التطوير والبحث العلمى الداخلى، وربما كان هناك اعتقاد سائد لدى الباحثين أن القطاع العام ممثلاً فى الجهات الحكومية هو المسؤول الوحيد عن توفير الدعم المادى للباحثين؛ فى حين أن القطاع الخاص يفترض أن يكون له وجود ملموس على أرض الواقع، فى دعم البحث العلمى؛ فى محاولة منه لتطوير نفسه علميًا من خلال إيجاد حلول لما يواجهه من مشكلات من خلال البحث العلمى.

الثامنة: محدودية الخدمات المكتبية:

يعانى الباحثون العلميون من قلة توفر الدوريات العلميّة المُحكّمة المتخصصة اللازمة لفروع العلم المختلفة، وعدم قدرة المكتبات على مواكبة ما يستجد من إصدارات جديدة لهذه الدوريات بسبب ارتفاع تكاليف الاشتراكات السنوية لها.

التاسعة: قلة البحوث الجماعية:

تتميز البحوث فى مراكز البحث والجامعات فى الدول المتقدمة بالعمل الجماعى؛ من خلال إيجاد فريق بحثي يؤلف حلقة متكاملة من التفكير الجمعى، ويعمل على قيادتهم باحث متمرس يتميز بالبحث الأصيل، يفوقهم رتبة علمية، مما يولِّد بحوثًا أصيلة، وذات مكانة علمية راقية من خلال تبادل الخبرات العلمية.

المشكلة الثانية: أخطاء شائعة في تصميمات البحوث التربوية :

باديء ذي بدء، الخطأ Error الذى نقصده هنا هو كل ما ينتج عن ضعف أو قصور فى القدرة على فهم المعارف المنهجية، ولا يستطيع طلاب الدراسات العليا فهمها وتطبيقها عند إعداد خطط البحوث. والخطأ الشائع Common Error بوجه عام ـ هو ذلك الخطأ الذى يتكرر فى كتابات وتعبيرات الأفراد، عندما يتحدثون فى موضوع معين، أو مشكلة معينة، ويوجد فى كثير من المواد الدراسية المختلفة، فهناك الأخطاء الشائعة فى مجال اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات... إلخ (أحمد اللقاني وعلى الجمل، ١٩٩٩ : ١٣١)، ويقصد به تحديداً فى مجال كتابة البحوث العلمية الخطأ الذى يكرره الطلاب ـ بنسب معينة ـ عند إعدادهم لخطط البحوث فى أى عنصر من عناصر خطة البحث.

وقد أكدت كتابات وبحوث ودراسات سابقة عديدة على إنتشار وجود أخطاء كثيرة فى تصميم الرسائل العلمية تحديداً منها: وجود أخطاء فى الأساليب الإحصائية المستخدمة، وأخطاء فى إختيار المنهج المستخدم، وفى تحليل البيانات، وطريقة حل المشكلة، وكذلك أخطاء فى الناحية التنظيمية، وصياغة الفروض، وإجراءات البحث، والتصميم التجريبي، وكذلك فى العناوين، والمقدمة، والتساؤلات والدراسات السابقة. (لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى: عبد الله النجار، ١٩٩١ ، جوناثان لويس Jonathan Lowis،١٩٩١ ، جاز يانوسيسيلى Gaziano Cecilie ، ١٩٩٥ ، عزو عفانة ١٩٩٩).

وهناك أمثلة من الدراسات العربية والأجنبية التى إهتمت بالأخطاء الشائعة فى البحوث العلمية، نذكر منها بعض النماذج على سبيل المثال لا الحصر.

هدفت دراسة «عمر المُفدّى» (١٩٩١) إلى مناقشة بعض الأخطاء المتعلقة بالمنهجية في البحث، والإستعمالات الإحصائية الخاطئة التى يكثر ظهورها فى البحوث والدراسات التربوية والنفسية التى تقدم من قبل المتخصصين.

وقد بُنيت حدود الدراسة على ملاحظة عدد من البحوث يزيد عن تسعين بحثاً جميعها مقدمة من باحثين يحملون درجة الدكتوراه؛ سعوديون وغير سعوديين يعملون فى أماكن مختلفة فى المملكة العربية السعودية.

وقد ناقش الباحث الأخطاء الشائعة الواردة فى البحوث والدراسات التربوية والنفسية من حيث:

(١) الخلط بين الدلالة الإحصائية والقيمة العملية.

(٢) الخلط بين العلاقة الإرتباطية والعلاقة السببِّية.

(٣) عدم التفريق بين الفارق والإرتباط.

(٤) الأخطاء التي تتعلق بعينات الدراسة.

(٥) الأخطاء التي تتعلق بالإجراءات الإحصائية.

(٦) الإستنتاجات الخاطئة.

(٧) التوسع فى التوصيات.

(٨) أخطاء أخرى (متمثلة فى الأخطاء اللغوية، وطريقة عرض الدراسات السابقة ومناقشتها وأخطاء التوثيق).

وأجرى «عزو عفانة» (١٩٩٩) دراسة بعنوان أخطاء شائعة فى تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية.. هدفت الدراسة إلي تعرُّف الأخطاء الشائعة لدى طلبة الدراسات العليا فى تصميم خطط ورسائل الماجستير فى كل جامعة على حدة من الثلاثة جامعات: الجامعة الإسلامية بغزة، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية الحكومية بغزة، وذلك حتى يسهل على كل مؤسسة معرفة نقاط الضعف لدى طلابها.

واشتملت عينة البحث على ٥٣ خطة ورسالة ماجستير، قدمت إلي كليات التربية الثلاث، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة لرصد الأخطاء الشائعة في تصميم البحوث التربوية فى ضوء آراء المناقشين. وقد أسفرت النتائج عن وجود أخطاء فى التنظيمات الأساسية في البحث، وكذلك وجود أخطاء شائعة مشتركة فى تصميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية الثلاث تتعلق بالعنوان، والمقدمة، والمشكلة، والتساؤلات، والدراسات السابقة، والأدوات.

وهدفت دراسة «عنايات خليل» (٢٠٠٦: ٩٩ – ١٢٨) إلي:

(١) تحليل محتوى بعض خطط البحوث التى قدمها طلاب الدراسات العليا «تخصيص تربية موسيقية» إلي حلقة البحث والمناقشة (السيمنيار) للتسجيل لدرجة الماجستير فى العام الدراسى الجامعي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ .

(٢) تعرف أخطاء إعداد وكتابة خطط البحوث، لدى طلاب الدراسات العليا، والأسباب التى أدت إلي وجودها، وضعف الطلاب، وتعرف العناصر الأكثر صعوبة، والتى تمثل أكبر نسبة خطأ.

(٣) استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة لمعالجة أخطاء إعداد وكتابة خطط البحوث لدى طلاب الدراسات العليا «تخصص تربية موسيقية».

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١) طالبًا وطالبة مقيدون بالفرقة الثانية ماجستير «تخصص تربية موسيقية - جميع التخصصات» وقد قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث ممثلة في(١) قائمة لتحديد عناصر خطة البحث، واستبانة لتعرف الأسباب التى أدت إلي وجود أخطاء عند إعداد وكتابة خطط البحوث، واختبار قبلى / بعدى لقياس مستوى الطلاب فى إعداد وكتابة خطة البحث، واستراتيجية لمعالجة بعض أخطاء البحوث العلمية. وقد خلصت الباحثة إلى التحقق من صحة فروض الدراسة الثلاثة وهى أن هناك أخطاء فى جميع عناصر خطة البحث عند إعدادها وكتابتها لدى طلاب العينة وطالباتها، وأن هناك أخطاء في إعداد وكتابة خطط البحوث ترجع إلي استخدام طريقة المحاضرة الجافة فى التدريس وإلي إسباب أخرى، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الدراسات العليا «تخصُص تربية موسيقية» في إعداد وكتابة خطط البحوث قبل التدريس وبعده لصالح التدريس البعدى.

وفى نفس الاتجاه سارت «كوثر كوجك» (٢٠٠٧) التى لاحظت فى ضوء الكم الكبير للبحوث التربوية أن هناك تدنياً في المستوي العلمي لبعض هذه البحوث، مما انعكس على ا لثقة فيها، وفي نتائجها. ومن ثم تتبعت الباحث خطوة خطوة منذ بداية بحثه وحتى نهايته، وأشارت - عبر عشر نقاط أساسية أن هناك أخطاء تشيع بين الباحثين فى سياق هذه النقاط، فأشارت أولاً إلي أخطاء فى اختيار مشكلة البحث ممثلة فى:

١ - ألا يمثل الموضوع المختار مشكلة بحثية فعلاً.

٢- ألا تكون المشكلة من الأهمية التي تستدعى إجراء بحث علمي.

٣- أن تكون المشكلة من المشكلات التي تتطلب بحــوث فـعل (بحــوث حركة).

٤- أن يتخيرّ الباحث مشكلة ذات طابع شخصي.

٥- أن يجبر الباحث على اختيار مشكلة غير مقتنع بها.

٦- أن تكون المشكلة قديمة، وسبق لبحوث سابقة أن تناولتها.

٧- أن تكون المشكلة أكبر من قدرات الباحث، وامكاناته (البحثية).

٨- إغفال الباحث إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من (حجم) المشكلة.

وأشارت في ثانياً: إلى أخطاء في كتابة خطة البحث، ممثلة في:

١- تسرع الباحث في كتابة خطة البحث.

٢- كتابة الخطة قبل التأكد من توفر الإمكانات والمتطلبات اللازمة لإجراءات البحث.

٣- عيوب في صياغة عنوان البحث.

٤- العمومية الشديدة في مقدمة خطة البحث.

٥- عدم وضوح صياغة مشكلة البحث.

٦- صياغة أسئلة للبحث لا تميز تخصص الباحث، أو أسئلة إجاباتها معروفة - مسبقاً، أو الأسئلة التي تبدأ بكلمة هل؟ والأسئلة ا لمركبة، والأسئلة الطموحة، والأسئلة غير المرتبطة بالمشكلة.

٧- أخطاء شائعة في صياغة فروض البحث من قبيل استخدام الفروض الصفرية في خطة البحث.

٨- أخطاء في توضيح حدود البحث (الدراسة).

٩- أخطاء تحدث أحياناً عند تعريف (تحديد) المصطلحات.

١٠- الخلط بين أهداف البحث وأهميته.

١١- أخطاء ترتبط بشرح منهج البحث وإجراءاته.

وأشارت فى ثالثاً: إلى أخطاء شائعة فى اختيار وتصميم منهج البحث ممثلة فى:

١ – أخطاء شائعة فى البحوث المسحية.

٢ – أخطاء شائعة في البحوث الترابطية (الإرتباطية).

٣– أخطاء شائعة في البحوث التنموية (الإرتقائية).

٤– أخطاء شائعة في بحوث دراسة الحالة.

٥– أخطاء تحدث أحياناً فى البحوث التاريخية.

٦– أخطاء يقع فيها الباحث في بحوث التقييم.

٧– أخطاء تحدث أحياناً في البحوث التجريبية.

٨– أخطاء تحدث أحياناً في بحوث الحركة (الفعل).

وأشارت فى رابعاً: إلي أخطاء شائعة فى تجميع المعلومات (جمع البيانات) والأدبيات، والدراسات السابقة للإطار النظرى.

وأشارت فى خامساً إلي: أخطاء شائعة فى اختيار عينة البحث.

وأشارت فى سادساً إلي: أخطاء فى تحليل البيانات وأستخلاص النتائج.

وأشارت فى ثامناً إلي : أخطاء فى سلوك وأخلاقيات الباحث ممثلة فى :

١ – أنعدام الشفافية والصراحة والوضوح.

٢– عدم مراعاة السرية فيما يتعلق ببيانات أفراد العينة.

٣– التجاوز عما قد يصيب المشاركين من ضرر.

٤– عدم مراعاة اختلاف الثقافات.

٥– طرق وأبعاد استخدام نتائج البحث.

٦– التحيز (ضد) مجموعة البحث.

وأشارت فى تاسعاً إلي: أخطاء فى كتابة وعرض الرسالة (على المشرف أو المشرفين)، ممثلة فى:

أ– من أين يبدأ الباحث الكتابة؟

ب- أخطاء عامة فى كتابة الرسالة؟

وأشارت فى عاشراً وأخيراً إلي: أخطاء لا تغتفر ممثلة فى:

١ - أخطاء لغوية.

٢- أخطاء فى التنسيق والإتساق.

٣- أخطاء فى الأمانة العلمية والإلتزام بأخلاقيات البحث التربوى.

وفي ضوء ما ذُكر من أخطاء سجلها الباحثون الذين سعت بحوثهم ودراساتهم إلي التعرف على هذه الأخطاء ولفت أنظار الباحثين إليها حتى لا يقعوا فى نفس الأخطاء فى بحوثهم المستقبلية، فإنه يمكن للمؤلف أن يقتبس بعض هذه الأخطاء التى قد لا يتاح لبعض الباحثين الإطلاع عليها إما لوجودها متناثرة في أكثر من موضع، وأما لتداخلها وتكرارها هنا وهناك، وإما أنها لم تجد شيئاً من الاتساق عند عرضها؛ وأعنى بالاتساق الإشارة إليها فى ضوء خطوات وإجراءات ومراحل إعداد البحث أو الدرا سة.

أولاً- الطريقة الخاطئة في عرض البحوث والدراسات السابقة، والتعقيب عليها:

جرت العادة في البحوث والدراسات التربوية والنفسية،أن يقوم الباحثون ـ عندما يصلون إلى الجزء الخاص بالبحوث والدراسات السابقة ـ بكتابة ملخّص لكل دراسة سابقة؛ الواحدة تلو الأخرى، وقد يعقب هذه الكتابة عنوان جانبي باسم التعقيب على الدراسات السابقة لايعدو أن تكون تلخيصاً للملخصات السابقة.

إن القارئ لكثير من البحوث والدراسات يخيل إليه عندما يصل إلى الجزء الخاص بالبحوث والدراسات السابقة أنه يقرأ «بطاقات مكتبة» إذ أن هذه البحوث أو تلك الدراسات تذكر واحدة تلو الأخرى دون الإشارة إلى علاقتها بموضوع البحث، ودون محاولة تفسير التناقض فيما بينهما، والذي غالباً ما يحدث، ودون بيان أوجه النقص أو القصور فيها، ذلك الذي تحاول دراسة الباحث معالجته، وما إلى ذلك.

ويذكر «عمر المُفدىّ» (١٩٩١ :١٤٤) أن الهدف من كتابة البحوث والدراسات السابقة ـ من وجهة نظره ـ أمرين:

الأمــر الأول ـ إعطاء أساس وخلفية نظرية للموضوع المراد بحثه حتى يتبين للقـارئ لماذا وصل البـاحث إلى اسئلة الدراسـة، أو الافتـراضـات التي يفترضها.

والأمر الثاني ـ أن يتضح للقارئ الدور الذي تقوم به تلك الدراسة، وبيان أنها تجيب عن أسئلة الدراسات السابقة، أو أنها تتلافى عيوباً أو ضعفاً في تلك الدراسـات، أو أنـهـا تحل تنـاقـضـاً لم يحل بين دراسـات سابقة، ونحو ذلك.

إن الطريقـة السـابقـة الاشـارة إليـهـا في عـرض البـحـوث والدراسـات السـابقـة لا تحقق الأمرين السابقين، وأن حققـتـهـا فليس بالشكل السليم أو المرجـو. ذلك أن الطريقـة التي ينبـغي أن تعـرض بهـا البـحـوث والدراسـات السـابقـة هي وحـدة الموضوعات، أي أن يكون التركيز على جانب من جوانب مشكلة البحث، وذكر النتائج المختلفة من الدراسات المختلفة حوله مع مناقشتها؛ وبيان أوجه القصور فيها، وتفسير التناقض بينها إن وجد، والخروج منها بنتيجة موحدة تنتهي إلى أن تكون الدراسة التي يقوم بها الباحث حلقة تكمل من الناحية العلمية ما سبق التوصل إليه في مجال البحث.

ثانياً ـ الخلط بين الدلالة الإحصائية والقيمة العملية:

حيث يعتمد بعض الباحثين عند المقارنة بين مجموعتين أو أكثر إلى استخدام الدلالة الإحـصـائيـة كمؤشـر لوجـود فـرق أو فـروق بين مـجـموعـتين أو أكـثر من المجموعات سواء كان ذلك بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضـابطة أو بين عدد من المجموعات التي لها خصائص معينة على متغير آخر.

وعندمـا تُظهـر التـحليـلات الإحـصـائيـة أن ذلك الفـرق ذو دلالة إحـصـائيـة فـإن مـعظم البـاحـثين يأخـذون هذه النتـيـجـة على أنهـا مـرادف لأهمـيـة الفـرق بين المجـموعتين أو المجـموعـات وبالتـالي يبنون عليـهـا توصـيـات قـد لا تبـررهـا نتـيـجـة الدراسة، فهل الدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين تعني بالضرورة أهمية ذلك

الفرق؟ وقبل الإجابة عن هذا السؤال يحسن التطرق أولاً إلى مفهوم الدلالة الإحصائية.

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين يعني بأسلوب مبسط أن احتمال وجود مثل هذه النتيجة ـ أي الفرق الذي وجد بين العينتين ـ بالصدفة نادراً جداً مما يرجّح أن هاتين العينتين تنتميان إلى مجتمعين مختلفين. فعندما يقال أن الفرق دال إحصائياً عند (٠,٠٥) فمعنى ذلك أن احتمال وجود ذلك الفرق الذي وجد بالصدفة عالٍ نسبياً في نفس المجتمع الواحد (عمر المفدى، ١٩٩١: ١٣٣).

ويتأثر مستوى الدلالة الإحصائية بعدد من العوامل من أهمها مقدار الفرق بين العينتين، وحجم العينتين، ومقدار التشتت (الانحراف المعياري عن المتوسط) في كل مجموعة على حده، فلو كانت هناك عينتان كبيرتا الحجم وأفراد كل عينة متشابهون مع بعضهم البعض فإن هناك احتمال أن يظهر التحليل الإحصائي أن الفرق بين العينتين دال إحصائياً حتى لو كان الفرق بين متوسطي العينتين ضئيلاً.

والأمر الآخر في الحكم على أهمية الفرق بين مجموعتين هو مدى ما يترتب على ذلك الفرق من جهد أو تكلفة أو وقت وفي ما يلي مثالان يوضحان ذلك (عمر المفدى ، ١٩٩١: ١٣٤).

في إحدى الدراسات قام أحد الباحثين بمقارنة طريقتين من طرق التدريس أثناء تدريس إحدى المواد في المرحلة الاعدادية: بالطريقة التقليدية أي أسلوب الإلقاء مع استخدام السبورة، وطريقة أخرى تعتمد على استخدام أجهزة معينة إضافة إلى الطريقة التقليدية. وقد وجد الباحث أن هناك فرقاً في التحصيل بين المجموعتين لصالح المجموعة التي تستخدم الأجهزة وقد كان هذا الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وقد أكد الباحث أهمية الطريقة الثانية في التدريس وأوصى باستخدامها وتعميمها بناء على هذه النتيجة. لكننا عندما ننظر إلى الفرق بين متوسطي المجموعتين في التحصيل في تلك المادة في نهاية الفصل نجد أن الفارق

كان (٦) ست درجات من مائة حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي تعرضت لطريقة التدريس باستخدام الأجهزة) (٧٧ درجة) بينما كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (التي تعرضت لطريقة التدريس التقليدية) (٧١ درجة). صحيح أن هذا الفارق دال إحصائياً أي أن احتمال وجود هذا القدر من الفرق بالصدفة لو كانوا من نفس المجموعة أمر نادر الحدوث لكن هذا الفارق وهو (٦) ست درجات ليس من الأهمية التي تبرر استخدام أجهزة مكلفة ووقت وجهد إضافي.

ومثال آخر، باحث قارن بين مجموعة من الذكور ومجموعة من الإناث في المرحلة الثانوية في إحدى القدرات وقد وجد فرقاً لصالح الذكور في تلك القدرة مقداره (٤) أربع درجات وقد يكون هذا الفرق دالاً إحصائياً. وقد استنتج الباحث من ذلك مدى تفوق الذكور على الإناث في تلك القدرة وأوصى ببرامج تعتمد على تلك النتيجة. والسؤال الذى يمكن طرحه هل هذا الفرق الذي قدره أربع درجات ـ وإن كان دالاً إحصائياً ـ كا فياً لتبرير تلك الاستنتاجات؟

والخلاصة أن الدلالة الإحصائية للفرق بين مجموعتين أو أكثر ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفارق وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار منها حجم ذلك الفرق وما يمكن أن يترتب على معرفة ذلك الفرق من قرارات. أي أن القيمة العملية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية.

ثالثاً ـ الخلط بين العلاقة الارتباطية والعلاقة السببية:

كثيراً ما نشاهد عناوين لدراسات مثل «أثر مستوى تعليم الأب على التحصيل الدراسي للإبن» أو «أثر بعض السمات الشخصية على اختيار التخصُص» أو «أثر مفهوم الذات على السلوك الإجرامي عند المراهقين»، وكل هذه العناوين تبين أن الباحث يهدف إلى معرفة العلاقة السببية بين متغيرين أي تأثير متغير في متغير آخر.

لكننا عندما ننظر إلى الطريقة التي تم التوصل بها إلى تحقيق ذلك الهدف نجدها غالباً ما تتم على النحو التالي:

أخذ مجموعة واحدة وقياس المتغيرين لديها كأن يأخذ الباحث مجموعة من الطلبة ويقيس لديهم التحصيل الدراسي (نتيجة آخر السنة مثلاً) وتعليم الأب، ثم يقيس مدى الارتباط بين هذين المتغيرين، وقد يجد أن هناك ارتباطاً بين المتغيرين؛ أي كلما ارتفع مستوى الأب التعليمي ارتفع مستوى تحصيل الابن كما في حالة البحث الأول. أما الطريقة الثانية فهي تقسيم العينة إلى مجموعتين أو أكثر على أحد المتغيرين، والمقارنة بينهما على المتغير الآخر. فمثلاً يأخذ الباحث مجموعة من الطلبة في تخصصات مختلفة ويقارن بينهم في السمات الشخصية وقد يجد اختلافاً بين المجموعات في تلك السمات كما هو الحال في البحث الثاني (عمر المفدى، ١٩٩١ :١٣٥).

إن هذه الطرق بالرغم من كثرة استخدامها للأسف في بيان العلاقة السببية إلا أنها لا تدل اطلاقا على علاقة سببية أو تأثير عامل على عامل آخر؛ فكل ما يمكن أن توصل إليه هذه الطرق هو أن هناك علاقة بين متغيرين ولكنها لا تكشف بأى حال ما إذا كان العامل الأول سبباً في العامل الثاني أو أن الثاني سببا للعامل الأول أو أن العاملين الأول والثاني هما نتيجة لاشتراكهما في عامل ثالث هو الذي أدى إلى ارتباطهما. فلا ندري مثلاً عندما نجد أن هناك ارتباطاً بين جنوح الأحداث وتدني مفهوم الذات؛ هل تدني مفهوم الذات يؤدي إلى جنوح الأحداث أم أن الجنوح هو الذي يؤدي إلى تدني مفهوم الذات وكلا الأمرين وارد. وعندما نجد أن هناك ارتباطاً بين تعليم الأب ومستوى تحصيل الإبن فقد لا يكون ارتفاع مستوى تحصيل الابن نتيجة لارتفاع تعليم الأب وانما قد يكونان (تعليم الأب، تحصيل الابن) مرتبطان بعامل ثالث وهو ارتفاع المستوى الاقتصادي.. أو ما شابه ذلك.

ومن الأمثلة الطريفة في مجال دراسات الارتباط تلك الدراسة التي وجدت ارتباطا عالياً بين عدد الأسنان ومستوى الذكاء عند الأطفال. فهل زيادة عدد الأسنان تؤدي إلى زيادة معامل الذكاء أو أن زيادة معامل الذكاء تؤدي إلى زيادة

عدد الأسنان؟ بالطبع لا، فكل ما في الأمر أن هناك عاملاً ثالثاً مشتركاً بينهما وهو العمر الذي أدى إلى وجود الارتباط بين عدد الأسنان ومستوى الذكاء، فكلما كبر الطفل زادت أسنانه وزاد معامل ذكائه.

والخلاصة أنه لا يمكن استنتاج علاقة سببية بين متغيرين عن طريق وجود ارتباط أو فارق بين مجموعات. والوسيلة التي يعتمد عليها لمعرفة العلاقة السببية هي الطريقة التجريبية؛ أي إحداث تغيير في أحد المتغيرين ومراقبة تأثيره على المتغير الآخر وهذا بالطبع يصعب إجراؤه في كثير من الموضوعات النفسية والتربوية. وإذا أردنا أن لا تفقد تلك الدراسات قيمتها العلمية فيجب تعديلها لتصبح كالتالي:

«العلاقة بين مستوى تعليم الأب ومستوى تحصيل الإبن» و« العلاقة بين التخصُّص الدراسي وبعض سمات الشخصية» و«العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك الإجرامي عند المراهقين»، وسيترتب على ذلك أن تكون استنتاجاتنا وما يترتب عليها محدودة بحدود اكتشاف العلاقة ولا تتعداها إلى الجزم بأن أحد المتغيرين سبباً في حدوث المتغير الآخر.

رابعاً ـ الاخفاق في التمييز بين الفرق والارتباط:

بالرغم من أن بعض الباحثين قد يسعى من خلال دراسته إلى التعرف على العلاقة بين متغيرين ـ كما في الامثلة السابقة ـ إلا أننا نجد أن الإجراءات التي اتبعها هؤلاء الباحثون لا تعبر عن معرفة العلاقة بين هذين المتغيرين بقدر ما تعبر عن معرفة الفرق بين مجموعتين، وبصفة خاصة عندما يكون كلا المتغيرين مستمراً. فعلى سبيل المثال: عندما يود الباحث فحص العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، أو مفهوم الذات وجنوح الأحداث، سنجد أن كلا من المتغيرين مستمران بمعنى أن هناك مستويات متدرجة في كل متغير؛ فالأفراد يتدرجون في مفاهيمهم عن ذواتهم من الاتجاه السلبي التام إلى الايجابي المطلق. ونفس الشيء بالنسبة لمستويات التحصيل الدراسي ومستويات السلوك الجانح لديهم.

والباحث عندما يقيس العلاقة الارتباطية بين متغيرين على النحو السابق، فهو بالفعل يقيس العلاقة الارتباطية بين متغيرين.

لكن في كثير من البحوث والدراسات، قد نجد أن بعض الباحثين لم يستخدموا أحد المتغيرين كمتغيّر مستمر أي له مستويات متدرجة كما ذكرنا آنفاً؛ وإنما نجدهم يقارنون بين مجموعتين مختلفتين في تأثير أحد المتغيرين على المتغير الآخر. فنجد بعض الباحثين، على سبيل المثال، يقارن بين تأثير متغير مفهوم الذات على المتغير الآخر، فنجدهم ـ مثلاً ـ يقارنون بين مفهوم الذات لدى طلاب راسبين وطلاب ناجحين؛ أو يقارنون بين الناجحين وغير الناجحين في مفهوم الذات وذلك باستخدام أختبار «ت» في حال المجموعتين أو تحليل التباين في حال وجود اكثر من مجموعة.

وفي الطريقة الأخيرة، نجد أن الأصح في عناوين هذه البحوث وتلك الدراسات أنها دراسات مقارنة بين مجموعات، وليست دراسات إرتباطية، لأن الارتباط ـ سواء كان سالباً، أو موجباً ـ معناه أن أى تغير يحدث فى أحد المتغيرين، يُنتج تغيراً فى المتغير الآخر، وهذا ما لا تضمنه لنا طريقة تقسيم العينة إلى مجموعتين على أحد المتغيرين، وكانت هذه الطريقة لا تخلو من فائدة.

خامساً ـ فيما يتعلق بعينات الدراسات هناك أخطاء شائعة قد يقع فيها بعض الباحثين ومن أمثلتها:

(١) غموض أو عدم وضوح مفهوم مجتمع الدراسة: Population

ذلك أنه يلاحظ ـ أحياناً ـ في بعض البحوث والدراسات أن هناك اختلافاً بين مجتمع الدراسة الذي يريد الباحث أن يدرسه. وما تمت دراسته بالفعل.

فمثلاً، لو أراد أحد الباحثين أن يدرس تأثير الحرمان من أحد الوالدين، أو كليهما على بعض سمات الشخصية لدى عينة الأطفال في مدينة القاهرة؛ فإن مجتمع الدراسة هم الأطفال في مدينة القاهرة؛ الذين حرموا من أحد الوالدين أو

كليهما. لكننا قد نجد أن الباحث وهو يتطرق إلى شرح طريقة وإجراءات الدراسة، يذكر أن الأطفال الذين فقدوا أحد والديهم أو كليهما يقيمون في إحدى المؤسسات الإيوائية، وبالتالي تصبح بيئة هذه المؤسسات هي مجتمع الدراسة الفعلي وليس مدينة القاهرة ككل.

كما يذكر «محمود منسي» (٢٠٠٣: ٢٠٨) أنه كثيراً ما تختلف درجة تمثيل مجتمع الدراسة Population الذي يريد الباحث دراسته، عما يقوم بدراسته بالفعل، فمثلاً إذا كان عنوان البحث هو تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأسكندرية؛ فالواضح من عنوان البحث أن مجتمع الدراسة هو تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأسكندرية؛ في حين نجد أن عينة بحثه مشتقة من مدرسة واحدة أو مدرستين، أو ثلاثة على الأكثر، كما أن العينة اقتصرت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بهذه المدارس محدودة العدد... ولتصحيح هذا الوضع الخاطئ: اما أن يحدد الباحث مواصفات أو حجم العينة أو درجة تمثيلها للمجتمع في عنوان الدراسة، أو يضمن دراسته عينة عشوائية؛ تمثل جميع المدارس الابتدائية بالاسكندرية؛ ويحدد الصف الدراسي في عنوان بحثه إذا اقتصرت دراسته على تلاميذ صف دراسي معين.

ويذكر «عمر المفدى» (١٩٩١: ١٣٧) أنه لتصحيح هذا الوضع لابد من أحد أمرين:

أولهما ـ أن يقتصر الباحث في دراسته، وما يترتب عليها من نتائج وتوصيات على الأطفال الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما في بعض المؤسسات الإيوائية أو كلها إن استطاع.

ثانيهما ـ أن تتضمن الدراسة الأطفال الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما ويعيشون خارج هذه المؤسسات.

ومما تجدُر الإشارة إليه، أنه نتيجة لعدم وضوح مفهوم مجتمع الدراسة فى بعض

الأحيان قد يكون أفراد عينة الدراسة هم جميع العينة الموجودة في واقع الأمر، في حين يطلق الباحث على هؤلاء الأطفال «عينة الدراسة».

وفي ضوء ذلك، يجب التأكيد على أن تحديد مجتمع الدراسة، ووضوح خصائص هذا المجتمع في ذهن الباحث، قبل الشروع في إجراء الدراسة أمر بالغ الأهمية حتى لا تخرج الاستنتاجات والتوصيات عن حدود نطاق البحث.

(٢) استخدام عينات أو التطبيق على عينات غير ممثلة للمجتمع الأصل:

لا شك في أن بعض الباحثين ـ أحياناً ـ قد يختار عينة دراسته بطريقة تتيح مجالاً لعدد من العوامل التي لا يكون بمقدوره أن يضبطها، ومن ثم قد يؤثر أحد العوامل أو عددٍ منها على العامل أو العوامل التي يريد الباحث اخضاعها للدراسة. والامثلة الثلاثة التالية تلقي الضوء على ذلك:

المثـــال الأول ـ تصدي أحد الباحثين لإجراء دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين، وغير الجانحين في عددٍ من السمات والخصائص وكان من بينها معامل الذكاء، وقد قام هذا الباحث باستبعاد بعض حالات المعوقين عقلياً من عينة الجانحين نظراً للصعوبة المتوقعة من جانبها في تجاوبها مع بعض أدوات الدراسة.

وحين وصل الباحث إلى تفسير ومناقشة ما توصل إليه من نتائج كان من الطريف أن يستغرب الباحث النتائج التي تحصل عليها، حيث لم يجد فرقاً كبيراً بين الجانحين وغير الجانحين في معاملات الذكاء، بخلاف الدرا سات السابقة التي وجدت فروقاً كبيرة بين الأثنين. ولم ينته الباحث أن هذا الاختلاف بين نتائج دراسته والدراسات السابقة عليه قد يُعزى إلى أن عينته لا تمثل الجانحين لأنه استبعد فئة منهم وهم الأطفال المعوقين عقلياً.

المثال الثاني ـ أحد الباحثين يقوم بدراسة تتناول اتجاهات كبار السن نحو تعليم الكبار. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وكان يحصل على عينة الدراسة عن طريق توزيع هذه الأستبانة على بعض الطلاب الجامعيين الذين يدون

استعداداً لإعطائها لآبائهم. والواضح أن عينة يتم اختيارها على هذا النحو لابد أن تكون عينة غير ممثلة بل متحيزة، وسوف تتأثر بالعديد من العوامل التي من أهمها أنها ستقتصر على الآباء الذين لديهم أبناء بالجامعة، وقد يكون لهؤلاء الآباء اتجاه نحو تعليم الكبار يختلف عن اتجاه الآباء الذين ليس لهم أبناء في الجامعة لأسباب تتباين وتتنوع، أضف إلى ذلك أن العينة ستقتصر على الآباء الذين يعلم أبناؤهم أن والديهم لديهم استعداد للاجابة عن مثل هذه الاستبانة أو التجاوب مع مثل هذه الدراسة لأن الطلاب الذين يعلمون أن آباءهم لن يجيبوا عن الاستبانة لن يأخذوها أصلاً، وهذا بلا شك يجعل العينة متحيزة.

المثال الثالث ـ تصدى أحد الباحثين لدراسة وجهة نظر الآباء في إحدى القضايا وقد اختار عينته من الآباء الذين يحضرون اجتماع مجلس الآباء كل شهر؛ وذلك في مدرستين من المدارس الابتدائية. وبطبيعة الحال، سوف تختلف وجهة نظر الآباء الذين يحضرون اجتماعات مجالس الآباء عن وجهة نظر الآباء الآخرين الذين لا يحضرون هذه الاجتماعات.

إن الأمثلة على استخدام عينات غير ممثلة للمجتمع الاصل، بالإضافة إلى إغفال بعض العوامل التي تؤثر على نتائج الدراسات دون وعي الباحث كثيرة، ومنوعة. ولذلك ينبغي التأكيد دائماً على أن الاهتمام باختيار العينات وطرق هذا الاختيار أمر بالغ الاهمية، إذا أراد الباحث أن يحصل على نتائج تعكس الواقع.

سادساً ـ فيما يتعلق بالأخطاء في الاجراءات الإحصائية:

فإنه لا شك أن هناك أخطاءً تتعلق بالإجراءات والمعالجات الإحصائية للمعلومات والبيانات في العديد من البحوث والدراسات، وأن كانت المسؤولية ـ في بعض الأحيان ـ قد لاتقع على عاتق الباحث نفسه، بقدر ما تقع على من قام باجراء هذه المعالجات والتحليلات.

وفي هذا الصدد؛ يمكن القول أن اكثر الاخطاء شيوعاً هي مجموعة الأخطاء الثلاثة التالية:

الأولـــى ـ عدم تحديد الإجراء الإحصائي قبل تصميم أداة الدراسة؛ ذلك أن هناك عدداً كبيراً من الباحثين لا يهتمون بأمر التحليلات الاحصائية، إلا بعد أن يقوموا بتصميم أداة البحث، وتطبيقها، وعندما يتوفر لديهم كم هائل من الاستجابات يتجهون إلى طلب المعالجة الإحصائية، دون أن تكون في أذهانهم صورة واضحة عما يريدون. وهنا قد يواجههم العديد من المشكلات، منها على سبيل المثال لا الحصر ـ أن ما يريد الباحث دراسته لا يمكن التوصل إليه من خلال الأداة التي طبقها، أو أن هناك عدداً كبيراً من الأسئلة المفتوحة التي ينبغي إغلاقها كي يتسنى معالجتها إحصائياً. وفي بعض الأحيان، ونتيجة لعدم معرفة ماذا يريد الباحث بالضبط من الاسئلة التي ضمتها أداته، أن يسئ القائم بعملية التحليلات الاحصائية فهم ما يقصده الباحث، وبالتالي يقوم بأجراء تحليلات بطرق إحصائية، قد لا تكون الاكثر ملاءمة لموضوع البحث أو الدراسة.

تجدر الإشارة هنا؛ إلى أنه من الأمور المعروفة أن الإلمام بجميع الطرق الاحصائية قد لا يكون بمقدور كثير من الباحثين ـ وليس المقصود أن يكون جميع الباحثين ملمين بكافة الاساليب الاحصائية، وانما ينبغي أن يضع الباحث في اعتباره الأسلوب الاحصائي قبل البدء في تطبيق أداة دراسته، وأن يحاول أن يفهم، ولو على نحوٍ عام، بعض الطرق والأساليب الاحصائية؛ لأنه قد يضطر ـ في بعض الأحيان ـ إلى أن يفاضل بين اكثر من طريقة احصائية في ضوء الهدف الذي تسعى إليه الدراسة.

وهكذا يمكن القول أن الحاسب الآلي، والإجراءات الإحصائية ليست أداة يمكنها معالجة كل القضايا بعيداً عن الباحث، كما أن فهم التحليلات الإحصائية التي تمت بها معالجة البيانات له أهمية أيضاً، حيث يمكن الباحث من مناقشة النتائج التي حصل عليها بطريقة اكثر فهماً واكثر جدوى.

الثانية ـ استخدام اختبار كاي تربيع Chi - Square في غير موضعه المناسب:

إن اختبار كاي تربيع من اكثر الاختبارات الإحصائية استخداماً في البحوث

النفسية والتربوية، وهو يستخدم لاختبار مدى تطابق تكرارات العينة مع التكرارات المتوقعة، فيما لو لم يكن للعامل المراد دراسته تأثير على توزيع التكرارات، والمثال التالي المبسط يوضح ذلك:

إذا قارن الباحث بين عدد من المدارس بالنسبة لعدد الذين ظهرت أسماؤهم ضمن العشرة الأوائل في امتحان الثانوية العامة في مدى خمس سنوات. في هذه الحالة سيكون لدى الباحث جدول يتكون من الخانات التالية: أسماء المدارس، وتكرارات (عدد) الطلاب من كل مدرسة الذين ظهرت أسماؤهم ضمن العشرة الأوائل. فإذا لم يكن لنوع المدرسة تأثير على ظهور اسم الطالب من العشرة الأوائل، فسيكون عدد الطلاب الأوائل في هذه المدارس متساوٍ تقريباً نسبة لمجموع الطلاب في كل مدرسة. أما إذا اختلفت التكرارات الموجودة في عينة الدراسة؛ فمعنى ذلك أن لنوع المدرسة دور أو تأثير على ظهور الطالب من الأوائل. واختبار كاى تربيع يقوم باختبار ذلك الفرق، أي بين ما هو متوقع، وما هو ظاهر في عينة الدراسة.

ومن الأخطاء الشائعة في استخدام هذا الاختبار، والذي لا يشير إليه إلا قلة من المحكمين؛ استخدامه عندما تكون التكرارات في خلايا الجدول صغيرة، أي تقل عن خمسة، وهذا يحدث كثيراً عندما تكون خلايا الجدول كثيرة وعينة الدراسة قليلة.

إن من أهم الافتراضات التي يقوم عليها إختبار كاي تربيع هو أن تكون التكرارات في كل خلية كثيرة أي أكبر من خمسة؛ وبالتالي فإن عدم توفر ذلك سيخل بنتيجة الدراسة. ومما يجدر ذكره، أن هناك بدائل لهذا الاختبار في حالة قلة التكرارات لعل من أهمها الاختبار الذي أعده كل من كولمو جروف ـ سميرنوف Kolmogrov - Smirnov، حيث أنه يضع في الإعتبار قلة التكرارات في بعض الخلايا (عمر المفدى، ١٩٩١: ١٤١).

الثالثة ـ اكتفاء بعض الباحثين بالتحليل العام (التحليلات الاحصائية التي تتصف بالعمومية):

يقوم بعض الباحثين عند المقارنة بين عدد من المجموعات باستخدام اختبار كاي

تربيع للتكرارات Chi Square، أو استخدام اختبار تحليل التباين (أنوفا) -ANO VA، وعندما تظهر نتيجة التحليل دالة إحصائيا فإنهم يكتفون بذلك ويفترضون أن هنا فرقاً بين جميع المجموعات. وهذا ليس بصحيح. ذلك أن ظهور نتيجة هذين الاختبارين الدالة من الناحية الاحصائية تفيد فقط أن هناك فرقاً ما، وقد يكون هذا الفرق بين مجموعتين فقط ضمن المجموعات وليس بين جميع المجموعات. ولاكتشاف ذلك فإنه يلزم إجراء اختبار النسب في حالة التكرارات، أو إجراء اختبار «ت» T.Test بين كل مجموعتين من مجموعات الدراسة.

وفي أحيان أخرى، قد يفضل الباحثون إجراء اختبار التفاعل imteraction في بعض الحالات التي يتوقع فيها مثل ذلك. فمثلاً باحث يريد عقد مقارنة بين ثلاثة أساليب للعلاج النفسي، ولديه مرضى مختلفون. في هذه الحالة، قد يقوم الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين للمقارنة بين الأساليب العلاجية المختلفة، ويعامل أفراد العينة على أنهم يمثلون مجموعة واحدة، وقد لا تظهر نتيجة التحليل فرقاً في المجموعات. وحقيقة الأمر، لو أن هذا الباحث قسّم أفراد العينة في ضوء طبيعة كل مرض، وأجرى اختبار التفاعل، ووجده دالاً احصائيا؛ فهذا يعني أن هناك فرقاً بين الأساليب العلاجية الثلاثة بالنسبة لمرض معين، وليس بينها فرقاً في مرض آخر، وهذه نتيجة مهمة ربما لا يلتفت الباحث إليها نتيجة اغفال تطبيق مثل هذا الاختبار.

سابعاً ـ الاستنتاجات الخاطئة:

في بعض البحوث والدراسات قد يخلط الباحثون بين ما يعتقدونه، وما توحي به نتائج الدراسة. وقد ينتج هذا أحياناً ـ بسبب بعض النتائج الإحصائية التي لا يحاول الباحث الوقوف عندها والتأني والتأمل في الأسباب المحتملة الأخرى لظهور مثل هذه النتائج الاحصائية.

فمثلاً ـ لو أن باحثاً عقد مقارنة بين مجموعتين إحداهما من مدمني المخدرات

والأخرى من غير المدمنين، وذلك في بعض الخصائص، ووجد أن من بين الفروق أن الاشخاص غير المدمنين أعلى في المستوى الدراسي من الاشخاص المدمنين. فاستنتج من ذلك استنتاجاً مفاده أن دراسته أسفرت عن أن للمستوى الدراسي دور في منع الإدمان. وهذا الاستنتاج ـ قد يكون صحيحاً، إلا أن نتيجة الدراسة ليست دليلاً على ذلك؛ لأن هناك احتمالات أخرى؛ فقد يكون الوقوع في إدمان المخدرات هو الذي أدى إلى التأخر الدراسي، وبالتالي انخفاض المستوى الدراسي لدى مجموعة الأفراد المدمنين، أو أن الأفراد ذوي المستوى الدراسي المرتفع من المدمنين لم يمثلوا في العينة، لأن العينة كانت على نزلاء السجون؛ وقد يكون وقوع ذوي المستوى الدراسي المرتفع في السجن أقل من احتمال وقوع ذوي المستوى الدراسي المنخفض لأسباب مختلفة وهكذا.

وهناك مثال آخر؛ فمثلاً لو أن أحد الباحثين في إحدى الدراسات عن الأحداث الجانحين وجد أن نسبة الذين يعمل آباؤهم موظفين في الدولة اكثر من الفئات الأخرى، فاستنتج من ذلك، أن الجنوح ينتشر بين أبناء موظفي الدولة أكثر من أية فئة أخرى. وهذا الاستنتاج ـ وإن كان صحيحاً جزئياً إلا أن هناك احتمالات أخرى، لعل من أوضحها وأقربها للصحة أن نسبة موظفي الدولة ـ في المجتمع الأصل للدراسة ـ ربما اكثر عدداً من غيرها في هذا المجتمع، بشكل عام، وهو ما انعكس على عينة الدراسة وبالتالي على نتائجها.

وفي ضوء ما سبق؛ يمكن القول أن الباحث ينبغي أن يتعمق في فهم ما يمكن أن تخرج به نتائج التحليلات من أرقام، وأن يستوعب الاحتمالات والتفسيرات الأخرى، وهنا تبرز القيمة العملية لمناقشة الباحث لكل ما توصل إليه من نتائج.

ثامناً ـ توسع الباحثين في كتابة التوصيات:

يمكن القول أن التوسع في كتابة التوصيات أمر ينطبق على كثير من البحوث والدراسات، إذ نجد أن الباحث يدرج تحت عنوان توصيات الدراسة عدداً كبيراً من التوصيات، التي قد تكون مقبولة ولها فائدتها العلمية، والعملية. إلا أننا نجد

أن كثيراً من هذه التوصيات لم تنتج عن واقع ما توصلت إليه الدراسة بالفعل، أو نتجت على الأقل مما توحي بها الدراسة التي أجراها الباحث. وهذا خطأ في مفهوم توصيات البحث؛ أو توصيات الدراسة، إذ أن المقصود بالتوصيات أنها تلك التي يعتقد الباحث في ضرورة ذكرها نتيجة للبحث أو الدراسة التي أجراها، وليس مجرد أية فكرة أو اقتراح يخطر على بال الباحث.

ومن واقع قراءة الكثير والكثير من توصيات البحوث والدراسات يمكن القول أن توسع بعض الباحثين في كتابة العديد من التوصيات التي يوردونها في ختام بحوثهم ودراساتهم تجعل من هذه التوصيات نصائح عامة يمكن أن يقول بها أي شخص له علاقة بالموضوع دون الحاجة إلى القيام بدراسة علمية معينة.

تاسعاً ـ اقتراح بحوث شكلية أكثر منها موضوعية:

سبقت الإشارة إلى أن الباحث يتعين عليه ألا يبخل عل من بعده من الباحثين الذين يريدون استكمال مسيرة البحث العلمي، بأن يقترح عليهم موضوعات يستحسن بحثها، ويكفية دافعاً أن اقتراحاته تعد أحد المصادر التى يرجع إليها الباحثون اللاحقون الذين يبحثون عن «مشكلات بحثية» يقومون بدراستها، فحرىّ به أن يوليها ما تستحقه من اهتمام.

إلا أن هناك خطأ شائع يقع فيه بعض الباحثين عندما يقترحون بحوثاً مستقبلية؛ يتمثل هذا الخطأ فى عدم بذل مزيد من الجهد فى التفكير فيما يقترحونه من موضوعات، فأحياناً يقترحون موضوعات ليست ذات أهمية، وأحياناً يقترحون موضوعات غير قابلة للبحث أصلاً.

وتتضح خطورة الوقوع فى هذا الخطأ عندما يعرف الباحث أن مقترحاته هذه، قد تؤخذ من قِبَل الباحثين المبتدئين على أنها مقترحات علمية مهمة يجب دراستها وبحثها، بدليل أنها تم اقتراحها من باحث تناول بالبحث، والدراسة، مشكلة بحثية لها صلة بها.

عاشراً ـ بعض نقاط الضعف في البحوث والدراسات:

هناك بعض الأخطاء الأخرى التي يمكن القول عنها أنها ربما لا تؤثر تأثيراً كبيراً على المستوى العلمي للبحث أو الدراسة، لكنها تعتبر من نقاط الضعف التي كثيراً ما تلاحظ في البحوث والدراسات.

وهذه الأخطاء، وإن لم تؤثر ـ منفصلة ـ تأثيراً كبيراً على المستوى العلمي للبحث والدراسة، إلا أنها عندما تتجمع مع غيرها فقد تؤدي إلى انخفاض المستوى العلمي للبحث من ناحية، وإلى عدم قبوله للنشر من ناحية أخرى. وهي أمور تهم جميع الباحثين. ويأتي في مقدمة الأخطاء التي تمثل نقاط ضعف في البحوث والدراسات ما يلي:

(١) الأخطاء اللغوية:

ليست هناك مبالغة في القول بأن الأخطاء اللغوية لا يكاد يخلو منها بحث أو دراسة. ومع أن وجود بعض الأخطاء اللغوية اليسيرة قد لا يكون له تأثير يذكر، إلا أننا قد نجد في بعض البحوث والدراسات أي الأخطاء اللغوية من الكثرة إلى درجة أنها تزعج القارئ، بل ربما تشكل عقبة كؤود فتحول دون الفهم الصحيح لمقصد الباحث من بعض العبارات.

ولذلك يتعين القول أن الاهتمام باللغة أمر شديد الأهمية لدى من يقومون بالبحوث العلمية. ولا جديد في القول بأنه بإمكان جميع من وصلوا إلى المستوى العقلي المعرفي الذي يجعل بمقدورهم القيام بالبحوث والدراسات في تخصصاتهم الدراسية المنوعة، أن يتعلموا الأمور الاساسية في اللغة العربية خصوصاً قواعد اللغة في زمن يسير، وربما عن طريق التعليم الذاتي بدون معلم.

(٢) أخطاء التوثيق:

وليست هناك مبالغة ـ أيضاً ـ في القول بأن هناك الكثير جداً من البحوث والدراسات التي تمتلئ بأخطاء في التوثيق، وتكفي الاشارة إلى مثالين على هذه النوعية من الأخطاء وذلك على النحو التالي:

المثال الأول ـ أن يذكر بعض الباحثين العديد من العبارات التقريرية التي تجزم بنتائج علمية دون الإشارة إلى مصدرها الذي يمكن أن يرجع إليه القارئ للتأكد مما يقوله الباحث حول هذه النتيجة، أو للمزيد من المعلومات حولها.

المثال الثاني ـ أن يعتمد بعض الباحثين على مصادر ثانوية دون الاشارة إلى ذلك، ومعروف أن المصدر الثانوي هو المصدر الذي ينقل عن مصدر آخر. جدير بالذكر أن الطريقة المتفق عليها في هذا الشأن أن يستخدم الباحث كلمة «ذكر في»؛ أو «ورد في»، أو «نقلاً عن» وما إلى ذلك. ثم يشير إلى المصدر الثانى الذى اقتبس منه، علمًا بأن الإكثار من الإعتماد على المصادر الثانوية مع إمكانية الرجوع ـ ولو بشيء من الجهد والعناء ـ إلى المصادر الأولية يعتبر إحدى نقاط الضعف في البحث.

ومن ناحية أخرى، يشير عديد من الباحثين (انظر: محمود منسي، ٢٠٠٣) إلى الكثير من الأخطاء الأخرى المتباينة وفي الفقرات التالية إشارة إلى الخطأ مع ذكر أسلوب التعامل معه للتخلص منه وذلك على النحو التالي:

الأول ـ الخطأ أو الفشل في إبلاغ المفحوصين عن الجهة التي تجري البحث (شركة، مؤسسة، جمعية، تنظيم، وما إلى ذلك من جهات).

وهنا ينبغي على الباحث أن يذكر اسمه، وأسماء الباحثين المشاركين في البحث والجهة التي تمول هذا البحث، والجهة التي يقدم إليها هذا البحث، ونحو ذلك.

الثاني ـ الفشل في جعل المفحوصين يستجيبون على أدوات البحث بصدق:

ذلك أن بعض المفحوصين يخشون من تسجيل أسمائهم خشية تعرضهم لأي نوع من المساءلة، ومن ثم يحجمون أصلاً عن المشاركة في البحوث كمفحوصين، أو يستجيبون لادوات البحث باستجابات غير صادقة.

وفي هذه الحالة، يتعين على الباحث أو فريق البحث أن يبلغ المفحوصين بعدم

أهمية كتابة أسمائهم؛ لأن البيانات التي يتم جمعها لن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي وستحفظ في سرية تامة.

الثالث ـ الطلب من المفحوصين الإدلاء ببياناتٍ لن تستخدم أو لن توظف في البحث:

فإذا كان الباحث لن يستخدم بعض البيانات مثل (الجنس ـ العمر.. وما إلى ذلك)؛ فلا ينبغي عليه أن يطلب من المفحوصين كتابة هذه البيانات، وعدم إضاعة وقتهم في كتابة مثل هذه البيانات غير الضرورية؛ لأن مثل هذه البيانات يضيع وقت الباحث في تفريغها.

الرابع ـ ضعف مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث وأدبياته:

وهنا يتعين على الباحث أن يتذكر أنه ينبغي عليه مراجعة المقالات، والملخصات، والبحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع بحثه، وعمل مسح للمصادر الأساسية والمهمة المرتبطة بالبحث أو الدراسة.

الخامس ـ ضعف القدرة على تلخيص الأدبيات:

ذلك أن بعض الباحثين لا يُحسن تلخيص البحث أو الدراسة السابقة ويفوته بعض العناصر المهمة عند التلخيص، ولا يلتفت إلى النتائج ذات الصلة الوثيقة ببحثه أو دراسته. ولعلاج هذا الخطأ يتعين على الباحث أن يتدرّب على أساليب تلخيص البحوث بما هو متفق عليه في البحوث والدراسات العلمية، وأن يتدرب كذلك على توضيح الفروق الجوهرية بين دراسته وتلك البحوث والدراسات، كما يتعين عليه أن يوضح جوانب الاتفاق فيما بينها.

السادس ـ صياغة فروض بحثية مبنية على الآراء الذاتية:

وهذا معناه أن الفروض لم تتم صياغتها انطلاقاً من المفاهيم الاساسية أو انبثاقاً من الدراسات العربية والأجنبية السابقة على الدراسة.

ولعلاج هذا الخطأ، يتعين على الباحث أن يصيغ فروض بحثه بناءً على نتائج البحوث والدراسات المنشورة المرتبطة بموضوع بحثه، وبناءً على خبراته العملية في مجال البحث.

السابع ـ التغاضي عن إجراء دراسة استطلاعية كاملة:

ومعروف أن الدراسة الاستطلاعية ما هي إلا مشروع بحثي أولي يصمم بهدف تقويم وتصحيح الإجراءات الخاصة بالإعداد للمشروع البحثي التالي والأساسي. كما تجرى الدراسات الاستطلاعية لمعرفة معلومات تخص مصداقية التجربة المقترحة ونتائجها المحتملة.

ولتخفيف تبعات هذا التغاضي يتعين على الباحث إجراء دراسة استطلاعية كاملة لاختبار صحة الاجراءات التي يتبعها في بحثه أو دراسته، وعليه الاستفادة من نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية في مراجعة وتحسين إجراءات البحث الأصلية قبل إجراء البحث.

الثامن ـ إهمال إجراء التحليل الإحصائي المناسب لبيانات البحث:

حيث يجب على الباحث أن يتأكد من ملاءمة الأساليب الاحصائية التي يختارها لتحليل بيانات بحثه؛ لأن الخطأ في اختيار الأسلوب الإحصائي قد يؤدي إلى نتائج بحثية مضللة.

التاسع ـ سوء تفسير النتائج:

وقد يرجع سوء تفسير النتائج إلى تحيز الباحث لجنسه، أو لفكرة أيديولوجية معينة، أو تعصب لنظرية معينة. وهذا قد يترتب عليه التقليل من الفائدة المرجوة من إجراء البحث.

(ـ) كلمة ختامية:

لا شك في أن ما ذكرناه آنفاً ليس كل الأخطاء التي ترد في البحوث النفسية والتربوية، وإنما أبرزها، نظراً لتكراره هنا وهناك. وواقع الأمر، أن الهدف من ذكر

هذه الأخطاء هو رفع مستوى وقيمة النتائج التي يتوصل إليها الباحثون من خلال بحوثهم العلمية. كما أن عرض هذه الأخطاء ـ على النحو السابق ـ ربما يساعد الباحثين على تجنب كثير من الأمور التي ربما تقلل فرص نشر بحوثهم ودراساتهم، على الرغم من عدم خلوها من الفوائد العلمية، التي كان يمكن أن يفيد منها ـ لو نشرت ـ باحثون آخرون.

فصل ختامي

نصائح للباحثين...

فصل ختامى

نصائح للباحثين

مقدمة:

ينقسم هذا الفصل إلي قسمين متكاملين أو مجموعتين من النصائح؛ تتعلق المجموعة الأولي بنصائح يسديها المؤلف إلي الباحثين فيما يتعلق بإنجاز بحوثهم، والإعتبارات التي يتعين مراعاتها علي إمتداد رحلة القيام بالبحث واجراءاته، والمجموعة الثانية نصائح يسديها المؤلف إلي الباحثين أيضاً فيما يتعلق بسمات شخصياتهم وصفاتهم التي يجدر أن تتوفر فيهم حتي يكون بمقدورهم إنجاز أفضل الدراسات، بأكبر قدر من الكفاءة مع توفير الوقت، والجهد، والمال سواء بالنسبة لهم أو بالنسبة للمؤسسات التي يعملون بها.

وفيما يلي عرضٌ لمحتويات كلتا المجموعتين.

المجموعة الأولي ـ نصائح تتعلق بإنجاز البحث و هذه النصائح – من وجهة نظر المؤلف تساعد الباحثين في مراعاة معايير البحث العلمي عند تخطيط بحوثهم، وأيضاً في اجرائها:

الأولي: لتكن مشكلة بحثك واضحة لا غموض فيها:

إذ ينبغي أن تكون مشكلة البحث خالية من أي غموض. ويمكن التعرف على ذلك من قراءتها، فإذا بدا للباحث أن لها أكثر من تفسير، فالمشكلة إذن غير واضحة وغير محددة بالقدر الكافي. وقد يبدأ الباحث دراسته بمقدمة طويلة نسبياً قبل أن يحدد المشكلة موضوع الدراسة، وفي هذه الحالة، ينبغي عليه أن يقرأ المقدمة، والمشكلة، بل إنه قد يلزمه أن يقرأ الجزء الخاص بخطوات البحث لكي يتعرف في وضوح على المشكلة موضع الاهتمام، أما إذا قرأ الباحث هذا كله، وبقيت المشكلة غير واضحة، ولا محددة بالقدر الكافي فينبغي عليه أن يبرز نواحي الغموض فيها، وذلك بتحديد الطرق المختلفة التي يمكن بواسطتها تفسير المشكلة.

وأما إذا كانت صياغة المشكلة غير واضحة أو محددة فعلى الباحث أن يعيد صياغتها في عبارات أخرى، ليرى ما إذا كانت معانى هذه العبارات متفقة مع معانى العبارات الأصلية التى صيغت بها المشكلة أولاً أم لا.

وينبغى أن يتوخى الباحث الحذر والدقة فى محاولة توضيح المشكلة، لأن وضوح المشكلة، أو غموضها، يختلف باختلاف الباحثين، وتباين خبراتهم، وتفاوت قدراتهم على الفهم وإصدار الأحكام، ومعنى هذا أن المشكلة قد تبدو واضحة بالنسبة لباحث أو قارئ وتبدو غامضة بالنسبة لآخر. ويتوقف فهم المشكلة - فى حالات كثيرة على فهم بعض الكلمات المفتاحية المستخدمة فى صياغتها، أو المصطلحات الفنية المتضمنة فى تحديدها. وإذا لم يحدد الباحث هذه الكلمات وتلك المصطلحات تحديداً دقيقاً، فإن هذا يعتبر نقطة ضعف تؤخذ على صياغة المشكلة.

الثانية: لا تتحيز عند اختيار عينة بحثك:

من المسلمات فى مجال البحث العلمى أن العينة الجيدة هى تلك التى تمثل المجتمع الأصل، أى أنها صورة مصغرة له فمثلاً إذا اختار أحد الباحثين فى بحث معين، مائة طالب من طلاب الصف الثانى الثانوى، وكان متوسط معاملات ذكائهم ١٣٥ فإن هذه العينة لا تمثل المجتمع الأصل؛ لأن متوسط معامل الذكاء فى المجتمع الأصل أعنى مجتمع الصف الثانى الثانوى قريب من نسبة الذكاء ١٠٠.

وإذا كانت العينة غير ممثلة، فإن أى تعميم يتوصل إليه الباحث من دراسته لها تعميم غير سليم. ومن هنا تكمن أهمية اختيار العينة التى تمثل المجتمع الأصل، إذا أراد الباحث أن يعمم نتائج البحث. وقد يتساءل البعض عن قيمة التعميم فى البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية والإجابة ببساطة هى أن الهدف من البحوث العلمية هو التوصل إلى تعميمات يوثق بها. تتعدى حدود العينة المدروسة، وتساعد على فهم السلوك الإنسانى موضع الدراسة، سواء كان هذا الفهم يخدم الأغراض النظرية الأكاديمية، أى يزيد من فهم الظواهر النفسية والتربوية أم يتعدى ذلك إلى مجال التطبيق.

والسؤال الآن هو: كيف يمكن للباحث أن يتجنب هذا التحيز؟

الإجابة هي أن البحث ينبغي أن يحدد فيه الباحث المجتمع الأصل. وفي كثير من الدراسات قد لا نجد مثل هذا التحديد، إلا أنه لا بد من تحديده. وصحيح أن هذا التحديد في بعض الحالات قد لا يكون مطلوباً، لكن المهم إذا كان مطلوباً هو النظر إلي أهداف الدراسة، فإذا وجدنا أن الباحث توصل إلي استنتاجات لها صفة العمومية والشمول، فلا بد أن ننظر هل حدد الباحث المجتمع الأصل أم لا؟ وهل بين الخطوات التي اتبعها لاختيار العينة الممثلة له. والمقصود بالتعميم هو أي عبارة تستقى من بيانات جمعها الباحث من عينة محدودة، ولكنها تصدق وتنسحب على ما وراء العينة، أى تنطبق على المجتمع الأصل الذى اختيرت منه العينة. أما إذا اقتصر الباحث في نتائجه واحكامه على العينة موضع الدراسة ولم يخرج عن حدودها. أى أنه تجنب الوقوع في خطأ التعميم، عندئذ لا يكون الباحث مسؤولاً عن تحديد المجتمع الأصل، أو بيان طريقة اختيار العينة.

الثالثة: أحسن اختيار المجموعة الضابطة:

أو بكلمات أخرى، لا تقلل من أهمية اختيار المجموعة الضابطة، بحيث تمثل نفس المجتمع الأصل الذى تمثله المجموعة التجريبية. ولذلك يتعين عليك كباحث علمي ما يلي:

١) أن تختار المجموعة الضابطة من نفس المجتمع الأصل الذى تم اختيار المجموعة التجريبية منه.

٢) أن تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، في جميع المقاييس التى لها أهمية وتأثير على نتيجة البحث.

وتتجانس عادة المجموعتان التجريبية والضابطة فى : معامل الذكاء، وفى المتوسط والانحراف المعيارى فى جوانب السلوك (أو المتغيرات) ذات الأهمية فى البحث، كما تقاس باختبارات ومقاييس معينة، وأن تتجانس المجموعتان فى الأعمار الزمنية، والمستويات الاقتصادية الاجتماعية، وغيرها مما يحدده الباحث.

الرابعة: ليكن الفرق واضحاً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

ويتحقق ذلك عند:

(١) مراعاة ضبط العوامل التى تقلل من أثر المتغير المستقل، والتى قد تنشأ نتيجة الاتصال، أو الاختلاط بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية - فمثلاً إذا أراد أحد الباحثين أن يتبين أثر استخدام الواجبات المنزلية للتلميذ على مستوي تحصيله الدراسى فى مادة اللغة العربية، واختار مجموعتين متجانستين، واتبع مع إحداهما طريقة التدريس العادية مع استخدام الواجبات المنزلية، وتصحيح أعمال التلاميذ فيها، ومناقشة أخطائهم وتصويبها، واتبع مع المجموعة الأخرى طريقة التدريس العادية دون استخدام الواجبات المنزلية وكان الباحث قبل البدء فى التجربة قد اختبر التلاميذ لتحديد مستوى التحصيل فى اللغة العربية لدى كل أفراد المجموعتين. وفى نهاية التجربة أعادة قياس مستوي التحصيل فى هذه المادة، وحلل النتائج تحليلاً احصائياً، من حيث مستوى التحصيل فى هذه اللغة، هنا قد يستخلص الباحث نتيجة مؤداها أن الواجبات المنزلية لا تأثير لها فى تحصيل التلاميذ فى هذه المادة.

ومن مصادر الخطأ فى هذه الدراسة - والتى أسفرت عن هذه النتيجة الصفرية أن الباحث لم يضبط العوامل التى تؤدى إلي إلغاء الفروق الحقيقية بين المجموعتين، ذلك أن التلاميذ فى المجموعة الضابطة قد يطلعون على كراسات واجبات زملائهم فى المجموعة التجريبية. ويفيدون من هذا الإطلاع بما يظهر أثره فى إجاباتهم فى الاختبار البعدى. ومثل هذا الإحتمال - إن حدث وكثيراً ما يحدث إذا ما أجريت التجربة فى مدرسة واحدة، فإنه يقلل بطبيعة الحال من أثر المتغير المستقل، لأن التلاميذ فى المجموعتين فد تعرضوا لمقادير متقاربة من المتغير المستقل، بحيث أن الفرق الناتج من درجات المجموعتين لم يعد كافياً لإظهار فرق واضح بين تحصيل المجموعتين فى مادة اللغة العربية.

ومن هنا يجب على الباحث أن يضع فى إعتباره - جميع العوامل التى يحتمل أن تقلل من تأثير المتغير المستقل، وأن يعمل على السيطرة عليها أى ضبطها والتحكم فى تأثيراتها.

(٢) تعريف المتغير المستقل تعريفاً دقيقاً، فإذا أخفق الباحث فى ذلك، استحال عليه (أصبح من المحال) أن يتعرف على الفروق الموجودة بين خبرة المجموعة التجريبية وخبرة المجموعة الضابطة، تلك الخبرة التى تقع فى البحوث الجيدة تحت سيطرة الباحث.

(٣) وضع التهيئة النفسية كعامل مؤثر فى المتغير المستقل بالزيادة أو النقصان في الإعتبار. فإذا أخفق الباحث فى معالجته لسبب أو لآخر من الأسباب التى تتصل بالمتغير المستقل، بحيث نشأ عن ذلك مثلاً نقص فى دافعية التلاميذ، فإنه في هذه الحال يمكن القول أنه فشل فى استخدام القوة الكاملة والتأثير التام للمتغير المستقل.

وعلى سبيل المثال، إذا افترضنا أن المتغير المستقل هو إضافة عشر دقائق لوقت حصه علم النفس فى مدرسة للمتفوقين دراسياً وكان طلاب أحد الفصول ينهون اليوم الدراسى لهم فى الساعة الواحدة والنصف بعد الظهر. وأدى إدخال المتغير المستقل إلي أن يتركوا الحصة فى الساعة الواحدة وأربعين دقيقة، فإن الدقائق العشر الإضافية قد تحدث اتجاهاً سالباً نحو الخبرات التعليمية التى يحصلون عليها في هذه الحصة الأخيرة. ويترتب على ذلك أن يحصل الباحث على نتائج عكس ما يتوقعه. وإذا أمكن تهيئة ا لطلاب بحيث تكون اتجاهاتهم نحو هذا الوقت الزائد اكثر إيجابية، فإن ذلك قد يؤدى إلي إحداث تغيير كبير فى المتغير التابع، وفى الاتجاه الذى يتوقعه الباحث.

الخامسة: لتكن عملية المجانسة بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة تامة - إن استطعت فى كل المتغيرات فيما عدا المتغير المستقل:

إن الهدف الأساسى من إجراءات الدراسة كما هو معروف لدى كل الباحثين

هو أن نتبين أثر متغير أو متغيرات معينة على بعض جوانب السلوك. ولكي يتحقق ذلك ينبغى أن تتساوى جميع المتغيرات التى يخبرها أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، فيما عدا المتغير المستقل ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى:

لنفرض أن أحد الباحثين أراد أن يحدد فاعلية مشاهدة أفلام توعوّية فى خفض العداونية لدى الأطفال ضعاف السمع. ولنفرض أن الباحث اختار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقام بعرض هذه الأفلام لأطفال فى المجموعة التجريبية باحث أو مدرس، في حين قام مدرس آخر بتوعية الأطفال في المجموعة الضابطة دون استخدام أية أفلام. وكلتا المجموعتين استغرقتا نفس الفترة الزمنية فى عملية التوعية. قد يبدو للقارئ أن الفرق الوحيد بين المجموعتين هو مشاهدة الأفلام أو عدم مشاهدتها ومن ثم فإن النتيجة المتوقعة هى خفض العدوانية عند أفراد المجموعة التجريبية فى حال مقارنتها بأفراد المجموعة الضابطة. وقد ينتهى الباحث إلي أن مشاهدة الأفلام هو المسؤول عند هذا الخفض. لكن مثل هذه النتيجة غير مقبولة، لأن التفاوت الناتج بين المجموعتين يرجع إلي عوامل كثيرة منها كفاءة المدرس الذى عرض الأفلام. وعلى ذلك لا يمكن أن نقبل مثل هذه النتيجة ما لم يقوم الباحث بضبط مثل هذه العوامل.

وحتى تتحقق عملية التجانس على النحو الصحيح اتبع ما يلي:

(١) وحّد الظروف الفيزيقية (المادية) بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة، ما عدا تلك التى تمثل المتغير المستقل أو جزءاً منه. وإذا كان المتغير المستقل - فى تجربة معينة - هو زيادة الإضاءة فى حجرة الدراسة بمقدار معين، فإنه ينبغي أن تكون العوامل الأخرى الفيزيقية واحدة بالنسبة للمجموعتين، فليس من المناسب مثلاً أن نقيس أثر زيادة إضاءة حجرة الدراسة على مستوي التحصيل إذا كانت التهوية جيدة بالنسبة للمجموعة التجريبية، ورديئة بالنسبة للمجموعة الضابطة. وسبب ذلك واضح، وهو

أن الاختلاف (أو الفرق) الذى قد ينتج فى مستوي التحصيل بين المجموعتين قد يعزى بدرجة أكبر إلي اختلاف التهوية وليس إلي اختلاف الإضاءة. وهكذا من الخطأ أن نصل فى النهاية إلي نتيجة مفادها أن الإضاءة وحدها هى السبب في وجود هذا الفرق بين المجموعتين.

(٢) وحّد جميع الإجراءات التى تؤثر فى أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتصل بميولهم، واتجاهاتهم، ودوافعهم. والتى لا ترتبط بالمتغير المستقل.

ويمكن أن نختتم هذه النصيحة بمثال يشرح مغبة الخروج عليها فيما يلى:

إذا أراد باحث معين أن يتبين تأثير وسيلة سمعية بصرية من الوسائل المعينة على رفع مستوى تحصيل تلاميذ ذوى صعوبات تعلم فى القراءة مثلاً، واختار مجموعتين متجانستين ، فإن البحث يمكن أن يتعرض للقصور والنقص إذا تمت معاملة إحدى المجموعتين - عن قصد - معاملة تقوم على اللوم والتأنيب، والتقليل من شأن أفرادها، بينما تمت معاملة المجموعة الأخرى على أساس من التشجيع والثناء.

السادسة: وفر لأدوات بحثك درجة مقبولة من الصدق والثبات والموضوعية:

إذ يجب أن تكون أدوات البحث مقننة، أى يتوفر لها شروط الصدق والثبات والموضوعية والمعايير. فإذا لم يتيسر لك كباحث الحصول على أدوات مقننة جاهزة تناسب الظاهرة أو الظاهرات التى تريد درا ستها وقياسها، فإنك فى هذه الحال يمكنك أن تصمم أدواتك التى تتناسب وطبيعة بحثك، على شرط أن تلتزم بنفس الشروط، أى ان تقوم بالتثبت من صدق أدواتك وثباتها وموضوعيتها.

على أنك لا بد - إلي جانب ذلك - أن تربط بين الأسئلة التى يطرحها بحثك أو الفروض، التى تضعها موضع التحقُّق وبين وسائلك التى جمعت بها البيانات. وليس هناك شك فى أن دراسة النواحى الفنية لتصميم الأدوات تساعدك على تحديد درجة الوثوق بنتائج بحثك، وبالتالى قبول النتائج التى توصلت إليها.

فمثلاً، إذا استخدم باحث معين اختباراً أو مقياساً للذكاء ثم قام بالتأكد من ثباته، بتطبيقه على عينّات من مستويات تعليمية متباينة، ووجد أن ثباته مرتفع، ثم استخدمه في دراسة له على عينة أو عينات من طلاب جامعيين فإن هذا الاستخدام يعد استخداماً خاطئاً، لأن ثبات المقياس فى مجموعة متجانسة مثل طلاب الجامعة، سوف يكون أقل من ثباته فى مجموعة أقل تجانساً، ولذلك لا بد أن يكون التقنين على عينة من نفس مجتمع الأصل الذى تجرى فيه إجراءات الدراسة.

السابعة: فصّل إجراءات بحثك وخطوات تنفيذه:

وهذا يتطلب منك أن تقرأ إجراءات البحث أو منهجه وطريقته بعناية فائقة، وأن تتعرف على الفجوات التى تحول دون إمكانية إعادة التجربة أو الإجراءات لو أراد باحث آخر أن يكرر أو يعيد تجربة بحثك على عينات مماثلة.

وفى كثير من الحالات قد يستهدف الباحث اختصار بحثه، مما قد يضطره إلي حذف تفاصيل ضرورية تتصل بإجراءات البحث ومنهجه.

الثامنة: نظّم بياناتك جيداً:

تتضمن معظم البحوث والدراسات - عادة - جداول ورسوماً وأشكالاً بيانية وتوضيحية هدفها تلخيص بيانات الدراسة وتوضيحها. ومثل هذه الوسائل ينبغى أن:

(١) تحقق الهدف المقصود منها، ولا يتأتي ذلك إلا إذا كانت منظمة، وواضحة بذاتها، بحيث يمكن لمن يقرأها أن يفهمها دون أن يستعين بشرحها فى سياق البحث.

(٢) يجيىء تفسير هذه البيانات متناسباً مع أماكن عرضها في الرسالة أو البحث، ومن غير المرغوب فيه أن يصف الباحث جدولاً أو يفسر بياناته فى مكان يسبق أو يلحق الجدول نفسه بعّدة صفحات.

التاسعة: لا تبالغ في التعميم متجاوزاً حدود نتائج بحثك:

إن الباحثين في ختام بحوثهم ودراساتهم يصلون إلي استنتاجات يمكن تقسيمها إلي نمطين اثنين هما:

(١) استنتاجات لا تخرج عن كونها إعادة لصياغة النتائج التى أسفر عنها البحث. وفي هذه الحال لا يمكن أن نأخذ على الباحث أنه مبالغ فى تعميم نتائجه.

(٢) استنتاجات تأخذ صورة التعميمات، أى أنها نتائج مدعمة بالبيانات والأدلة التى جمعها الباحث، ولكنها تمتد إلي ما وراء حدود عينة بحثه.

وما عليك - أيها الباحث - فيما يخص الاستنتاجات أو التعميمات التى تتوصل إليها من خلال إجراءات بحثك إلا أن تلتزم بالحرص والحذر، خشية الوقوع فى خطأ التعميم الزائد والمبالغة.

وفي هذا الصدد يذكر كل من «جابر عبد الحميد وخيرى كاظم» (١٩٨٥: ٤٢٧) أن هناك أسباباً عديدة تمنع الباحث من تعميم نتائجه من أهمها ما يلي:

١- إن الباحث قد لا يحدد المجتمع الأصل بحيث يمكن أن يعمم النتيجة التى توصل إليها لتصدق على هذا المجتمع.

٢- إن العينة في البحث قد لا تمثل أى مجتمع أصل محدد.

٣- إن الباحث يتوخى الحذر في تقدير نتائجه.

٤- إن الباحث لم يحكم ضبط مصادر الخطأ بطريقة مناسبة (انظر النصيحة الخامسة).

٥- إن الباحث استخدم أدوات قياس غير مقننة، أى لا تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية.

٦- إن الاستنتاجات التى يتوصل إليها الباحث يمكن أن تكون تعميماً زائداً هزيلاً، أو لا تتوفر فى متن البحث أو الرسالة البيا نات التى تدعم مثل هذا التعميم.

العاشرة: اقتبس من المراجع الأجزاء المراد الاستفادة بها، في ضوء شروط الاقتباس المتعارف عليها:

حيث يلزمك كباحث أن تقتبس بعض الأفكار الواردة في العديد من المراجع والمصادر هنا وهناك، لكن من المتعين عليك كباحث علمى أن تعرف جيداً أن للاقتباس شروط أساسية حددتها العديد من الكتابات المتخصصة في مناهج البحث في العلوم التربوِّية والنفسية والاجتماعية، هذه الشروط يمكن ذكرها على النحو التالى:

الأول: أن يكون الاقتباس بنفس الكلمات الأصلية الواردة بالمرجع، كما أوردها مؤلفه وتوضع بين علامتي تنصيص « » مع الإشارة إلي مصدر الاقتباس في هامش الصفحة التي ينتهي عندها نص الفقرة المقتبسة.

الثاني: أن يعالج الجزء المقتبس فكرة محددة بذاتها، أو رأي خاص بالمؤلف، وليس بديهية من البديهيات، أو عمومية من عموميات الفكر.

الثالث: أن يخدم الاقتباس فكرة أصلية وأساسية في بنيان الرسالة التي يعدها الباحث، سواء كانت هذه الفكرة لتأكيد رأى أو معارضة رأى، أو لنقد اتجاه معين.

الرابع: إن تعدد الاقتباسات من نفس المرجع يستوجب على البا حث أن يلاحظ فيه وحده الغرض الذى يخدمه هذا التعدد ، والمكان والوظيفة التي تخدم فيها الفقرات المقتبسة، والتي يجب أن تكون كاملة المعنى وشاملة المضمون، غير مبتورة، أو مفتوحة، أو مخالفة للرأى الذى يتبناه مؤلف المرجع أو المصدر، بل ويرى البعض أنه في حالة ما ذا غير مؤلف المرجع رأية أو آرائه لاحقاً يشار إلي التعديلات التي أدخلت على هذه الآراء.

الخامس: أن يكون هناك انسجام واتساق فى الاقتباسات، خاصة فى حالة التدليل على رأى، أو فكرة، أو معارضتها، ونقدها بحيث لا يبدو هناك أى تنافر فى سياق الموضوع.

السادس: أن يكون هناك تحليلاً ونقداً، أو توظيفاً عملياً لكل اقتباس فى البحث (الرسالة)، بحيث يتم من خلاله إظهار شخصية الباحث، ومدى قدرته على البحث، وخاصة فى الربط بين كل فقرة مقتبسة، والفقرات الأخرى، وأن يظهر أسلوب الباحث وشخصيته، وقدرته على توظيف المعلومات، وعرضها، وإلا جاء البحث مجرد جمع وحصر لمعلومات مقتبسة دون إجراء أى تحليل لها، أو تعليق عليها.

السابع: أن يكون هناك مراعاة لطول العبارات أو الفقرة المقتبسة، حتى لا يستغرق الباحث فى النقل الحرفى من المرجع، وهو أمر غير مقبول على الإطلاق فى البحوث والدراسات والرسائل الجامعية، بل وقد يسبب مشكلات لا أول لها ولا آخر للباحث، ولذلك ينصح بالابتعاد عنها وتجنبها [1].

الثامن: أن يستخدم الاقتباس فى حالة التعريفات، وتحديد أو تفسير المصطلحات أما فى حالة الآراء فيجب على الباحث أن يتوخى الحرص، وأن يتأكد من أن صاحب الرأى لم يعدل عن رأيه فى مراجع لاحقه، ويمكن للباحث أخذاً بالأحوط أن يذكر كلا من الرأيين المنشورين لصاحب الرأي، فإذا كان أحدهما غير منشور وجب على الباحث استئذان صاحب الرأي فى نشر رأيه.

(١) تشير الكتابات ذات الصلة بموضوع الاقتباس أنه إذا تبين للباحث أن العبارات أو الفقرة المقتبسة سوف تزيد عن خمسة أسطر - فى حين يرى البعض الآخر أنها ينبغى ألا تزيد عن ثلاثة أسطر على أية حال فإنه يتعين عليه أن يجعل لها وضعاً مميزاً عند الاقتباس، ويتم ذلك بأن الباحث يقوم بترك فراغ مسافته سطر من أعلى وسطر من أسفل الأقتباس، وترك مسافة أوسع من الهامش العادى الخاص بمتن الرسالة على يمين وشمال الاقتباس، بحيث يأتى نص الاقتباس مميزاً عن باقى الرسالة.

التاسع: أن الباحث قد يصادف فقرة طويلة يريد اقتباسها، لكن هذه الفقرة تحتوى على بعض الجمل غير الضرورية، والتى يمكن حذفها دون أن يخل ذلك بالمعنى، أو المضمون الذى يتوخاه كاتبها الأصلى، وهنا يمكن أن يقوم الباحث بحذف تلك الجمل مع وضع خمس نقاط على السطر مكانها، فإذا كان الحذف لفقرة كاملة، وجب على الباحث أن يضع سطراً كاملاً من النقط للدلالة على أن هناك فقرة كاملة محذوفة بين الفقرتين المقتبستين.

العاشر: أن الباحث قد يجد نفسه فى حاجة إلي وضع كلمة، أو جمله اعتراضية بين كل فقرة من فقرات الاقتباس، سواء لمعارضتها، أو لتأكيدها، أو للتدليل على وجهة نظر معينة لديه. وهنا يمكن للباحث القيام بذلك، مع وضع كلماته، أوتعبيراته الخاصة بين قوسين، ويفضل أن يسبقها شرطه ويلحقهما شرطة على السطر، وذلك على النحو التالي :– (   )–.

المجموعة الثانية ـ نصائح تتعلق بسمات شخصية الباحث وهى كما سبقت الإشارة نصائح لتنمية بعض القدرات التي يجدر توفرها فى الباحثين وألزم من غيرها للباحث العلمى:

الأولى ـ كن قادراً علي تحمل الغموض:

ويمكن للباحث أن ينمي القدرة علي تحمل الغموض بأن:

(١) يبذل جهداً كافياً في محاولة الفهم والإستكشاف.

(٢) يفكر فى المعلوم من الحقائق، ويحاول أن يشتق منه المجهول.

(٣) يترتب قبل سؤال الخبراء في مجال بحثه، حتي لا ينمي الإتكالية العلمية ـ أن صح هذا التعبير ـ والرغبة في الحصول علي الحلول الجاهزة.

(٤) يشغل نفسه بأمر آخر إذا استغلق عليه أحد الأمور، رغم محاولاته، وينحي المشكلة جانباً ويكتب ملخصاً عما وصل إليه.

(٥) يمارس الإسترخاء، أو ينام قليلاً، فمعظم العلماء والمفكرين والباحثين تظل عقولهم مشغولة بالمعضلات التي يفكرون في حلها، وغالباً ما كان ينبثق الحل من حيث لا يدروا.

(٦) لا يصر علي بذل الجهد دون توقف، فربما أدي ذلك إلي الملل، والإنصراف عن المشكلة التي هو بصدد إيجاد حلٍ لها.

(٧) يستأنس برأي الخبراء ـ في بعض الأحيان ـ مع التشبث بمواصلة الإطلاع علي المراجع المتخصصة بنفسه.

(٨) يتذكر دائماً أن الإنجاز الحقيقي هو الذي يبذل فيه الإنسان الوقت، والجهد، والمال، للحصول عليه، وأن مشكلة البحث ما لم تكن معضلة مستغلقة لا تستحق عناء البحث والدراسة.

الثانية ـ نَمِّ قدرته علي التفكير الناقد:

ويمكن للباحث أن ينمّي القدرة علي التفكير الناقد بأن:

(١) يبتعد عن التأثر الإنفعالي بموضوع الدراسة، أو الحقائق التي يطلع عليها مهما يكن شأن القائلين بها.

(٢) يبتعد عن التحامل علي من يخالفه في الرأي.

(٣) يقدّر وجهات نظر الآخرين.

(٤) ينأي بنفسه عن التعصب لوجهات النظر العلميّة التي يميل إليها.

(٥) يقوّم دائماً كل ما يقرأ، وأن يكون متأملاً، مُحلّلاً، مناقشاً.

(٦) يقوّم دائماً كل ما يتوصل إليه من نتائج، أو ما ينتهي إليه من تفسيرات نظرية أثناء إجراء الدراسة.

(٧) لا يدخل ميدان البحث بأفكار مسبقة تمثل قيداً علي حريته الفكرية.

(٨) يراجع نتائج دراسته باستمرار، وأن يأخذ رأى الآخرين فيها، وأن يتقبل أحكامهم بعقل مفتوح وسماحة فكرية.

الثالثة ـ كن باحثاً مبتكراً:

ويمكن للباحث أن يكون مبتكرا بأن:

(١) يعرّض نفسه للإستثارة العلميّة بالقراءة المتأملة الفاحصة.

(٢) يلاحظ أمور الحياة في الأسرة، والدراسة، والعمل، والمجتمع، وأن يسجل هذه الملاحظات.

(٣) يبحث عن المشكلالت التى تتطلب حلاً.

(٤) يركز فى قراءاته علي مشكلة علميّة أو حياتية معينة.

(٥) يقارن بين التفسيرات النظرية المختلفة لمشكلة بحثه، وأن يحاول أن يخرج برؤية جديدة.

(٦) يقارن بين الدراسات السابقة والحلول التى تمت للخروج بتساؤل، أو فرض، أو صيغة للمشكلة.

(٧) يمارس العملية الإبتكارية في تصميمه التجريبى من حيث المنهج، بأن يجمع ـ مثلاً ـ بين أكثر من منهج، كأن يجمع بين المنهجين التجريبى والكلينكى، أو بين المنهجين الوصفى والكلينيكى.. إلخ؛ أو أن يتبع أسلوباً جديداً في اختيار العينة، ومجانسة مجموعاتها الفرعية، استناداً إلى مبررات علميّة تتصل بمتغيرات المشكلة. أو أن يبتكر أدوات قياس خاصة به؛ أو أن يتخيّر أساليب معالجة إحصائية جديدة، تقوده إلى تفسير أعمق وأشمل للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

(٨) يحاول الحصول علي تفسيرات جديدة مبتكرة ومختصرة ربما تقوده إلى تصور نظرى جديد لمشكلة الدراسة.

(٩) يتجاوز مجرد التعليق على نتائج الدراسة كما جاءت فى الجداول، إلى قراءة ما وراء هذه الأرقام والنفاذ إلى ما تتضمنه من حقائق عميقة.

(١٠) يقترح بحوثاً جديدة تسهم فى إلقاء المزيد من الضوء على الظاهرة.

الرابعة ـ كن باحثاً يملك مستوي طموح مرتفع:

ويمكن للباحث أن ينمي لديه مستوى طموح مرتفع بأن:

(١) يتعرّف جيداً علي قدراته، وسمات شخصيته، وظروفه الخاصة قبل أن يقدم علي إجراء بحثه.

(٢) يحدّد جوانب القوة في شخصيته، ويحاول أن ينميها.

(٣) يحدد جوانب الضعف في شخصيته، ويحاول أن يعالجها، أو يقلّل ـ علي الأقل ـ من آثارها السلبية.

(٤) يفهم جيدا، ويقدر بدقة كافة ظروفه.

(٥) يحدد لنفسه أهدافاً بعيدة الأمد، واقعية، ويقسمها إلي أهداف مرحلية قصيرة الأمد، يؤدى تحقيقها إلى تحقيق الأهداف البعيدة أو الغايات.

(٦) يتذكر أن النجاح فى العمل العلمى ليس مسألة سهلة، وإنما هو عمل جاد وشاق.

(٧) يتذكر أن خبرات الإخفاق تصقل شخصية الباحث وتجعله قادراً على إجتياز المصاعب، وتحقيق الأهداف.

الخامسة ـ كن باحثاً يسعي إلى تحقيق ذاته:

ويمكن للباحث أن يحقق ذاته بأن:

(١) يبحث عن الجديد دائماً؛ ولا يحاول تقليد الآخرين.

(٢) يمتلك طابعاً فريداً فى إنجاز عمله العلمى.

(٣) يضع فى اعتباره أن «علماً ينتفع به» هو دافعه الأول للعمل العلمى.

وأن الزبد يذهب جفاءً، وأن ما ينفع الناس يمكث فى الأرض.

(٤) يثابر إذا واجهته العقبات حتى ينهى بحثه، أو دراسته.

(٥) يعتبر بحثه أو دراسته جزءاً منه، يتوحد معه، وإذا ابتعد عنه فذلك فقط لكى يقومه، ثم يعود إليه.

(مراجع ومصادر الكتاب)

مراجع ومصادر عربية

مراجع ومصادر أجنبية

المراجع العربية والأجنبية

(١) أحمد حسين اللقانى وعلى الجمل (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

(٢) أحمد عودة وفتحى ملكاوى (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الإنسانية. إربد: مكتبة الكنانى.

(٣) أرنوف. وتيبج (١٩٧٧). سلسلة ملخصات شوم. نظريات ومسائل فى : مقدمة فى علم النفس. ترجمة: عادل عز الدين الأشول، محمد عبد القادر عبد الغفار، ونبيل عبد الفتاح حافظ، وعبد العزيز السيد الشخص. القاهرة: دار ماكجرو هيل للنشر.

(٤) بدر عمر العمر (١٩٨٥). تصميم خطة البحث التربوى. تقرير عن الدورة التمهيدية الثالثة فى البحث التربوى. المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج.

(٥) بركات حمزة حسن (٢٠٠٨). مناهج البحث فى علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٦) بشير صالح الرشيدى (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوى، رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.

(٧) جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم، (١٩٨٥). مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

(٨) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٨٩). معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الثانى. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٩) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩١). معجم علم النفس والطب النفسى الجزء الرابع، القاهرة : دار النهضة العربية.

(١٠) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩٢). معجم علم النفس والطب النفسى الجزء الخامس، القاهرة : دار النهضة العربية.

(١١) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسى الجزء الخامس، القاهرة : دار النهضة العربية.

(١٢) حسن إبراهيم عبد العال (٢٠٠٤). فى مناهج البحث التربوى. طنطا: التركى للكمبيوتر وطباعة الأوفست.

(١٣) خير الدين على عويس (٢٠٠٤). دليل البحث العلمى. القاهرة: دار الفكر العربى.

(١٤) ديوبولد فان دالين (١٩٨٥). مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(١٥) رجاء محمود علام (٢٠٠٤) مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية. ط٤ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

(١٦) رزق سند، إبراهيم ليلة (ب.ت) مناهج البحث فى علم النفس.

(١٧) سامية عباس القطان (١٩٨٠). كيف تقوم بالدراسة الكلينيكية. الجزء الأول. تقديم ومراجعة صلاح مخيمر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(١٨) صالح بن حمد العساف (٢٠٠٦). المدخل إلي البحث فى العلوم السلوكية. (ط٤). سلسلة البحث فى العلوم السلوكية. الكتاب الأول. الرياض: مكتبة العبيكان.

(١٩) صالح حمد العساف(١٩٩٥). دليل الباحث فى العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعةوالنشر، ص ص ١١١ – ١١٢ .

(٢٠) صلاح مراد ـ وفوزية هادى (٢٠٠٢). طرائق البحث العملى، تصميمها، واجراءاتها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

(٢١) عبد الحميد بسيونى (٢٠٠١). التعليم والدراسة على الانترنت – القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

(٢٢) عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٨). مناهج البحث . القاهر: (بدون ناشر).

(٢٣) عبد الرحمن عدس وذوقان عبيدات وكايد عبد الحق (٢٠٠٤) البحث العلمي: مفهومه أدواته - أساليبه - عمان دار مجدلاوى للنشر والتوزيع.

(٢٤) عبد الفتاح محمد دويدار (٢٠٠٧). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي. الطبعة الرابعة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(٢٥) عبدالله الكيلانى ونضال الشريفين (٢٠٠٥). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

(٢٦) عبد الله النجار (١٩٩١). دراسة تقويمية مقارنة للأساليب الإحصائية التي استخدمت في رسائل الماجستير في كل من كلية ا لتربية - جامعة أم القرى، وكلية التربية جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

(٢٧) عبد الناصر حسن (٢٠٠٥). منهجية البحث الأدبي: حول أصوله ونظرياته. بدون دار نشر ، وبدون ناشر.

(٢٨) عبد الله شلبى (٢٠٠٧). البحث العلمى فى علم الإجتماع. مذكرة غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

(٢٩) عزو إسماعيل عفانة (١٩٩٩). أخطاء شائعة فى تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٥٧).

(٣٠) عزيز حنا داوود (٢٠٠٦). مناهج البحث العلمي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

(٣١) عفاف حداد (١٩٩٨). مشكلات البحث التربوى في بعض الدول العربية: توصيات ومقترحات علاجية. مؤتمر البحث التربوى فى الوطن العربى : إلى أين؟ عمان: ص ص ١٢٩ـ ١٩٩.

(٣٢) عمر بن عبد الرحمن المفدى (١٩٩١). بعض الأخطاء المنهجية والاحصائية الشائعة فى البحوث النفسية والتربوية مجلة كلية التربية. العدد الخامس عشر كلية التربية: جامعة عين شمس.

(٣٣) فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية و الاجتماعية. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٣٤) كامليليا عبد الفتاح (١٩٨٤). مستوى الطموح والشخصية، الطبعة الثانية، بيروت: دار النهضة العربية.

(٣٥) كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوى والنفسى من المنظور الكمى والكيفى. القاهرة: عالم الكتب.

(٣٦) كوثر حسين كوجك (٢٠٠٧). أخطاء شائعة فى البحوث التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

(٣٧) ل.ر. جاى (١٩٩٣). مهارات البحث التربوى. تعريب جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية.

(٣٨) محمد خليل عباس ومحمد بكر نوفل ومحمد مصطفي العبسى وفريال محمد أبو عواد (٢٠٠٧). مدخل إلى مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

(٣٩) محمد زيدان، وصالح شعث (بدون تاريخ). مناهج البحث فى علم النفس والتربية. دار المجمع العلمى للنشر والتوزيع.

(٤٠) محمد عبد الظاهر الطيب وحسين الدرينى وشبل بدران وحسن حسين البيلاوى وكمال نجيب وعدلى أبو طاحون (٢٠٠٠). مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤١) محمد عبد الغنى سعودى، محسن أحمد الخضرى (٢٠٠٧). كتابة البحوث العلمية ورسائل الدبلوم والماجستير والدكتوراه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(٤٢) محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣). مناهج البحث العلمى فى المجالات التربوية والنفسية . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(٤٣) محمد محروس الشناوى واسماعيل الفقى (١٩٩٨). تحديد المتغيرات فى البحث النفسى. مجلة العلوم التربوية، العدد التاسع. يناير جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية، ص ص ١٥٩-١٨٢.

(٤٤) مَعَنْ خليل عمر (١٩٨٤). الموضوعية والتحليل فى البحث الإجتماعى. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ص ص ١٢٣-١٢٤.

(٤٥) منير عطا الله سليمان (١٩٨٦). دليل الباحث فى تنظيم وطبع بحثه. تعليمات وتوجيهات وتوصيات. مذكرة غير منشورة كلية التربية: مطبعة المعارف الحديثة.

(٤٦) نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٤). دليل البحث العلمى للطالب الذكى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

(٤٧) نبيل حافظ (١٩٩٨). دراسة حضارية مقارنة للخصائص النفسّية لطلاب الدراسات العليا التربوية فى مصر والسعودية، مجلة كلية التربية. الجزء الرابع، العدد إثنان وعشرون، جامعة عين شمس ص ص ٢٣٥-٢٧٣.

(٤٨) وفاء محمد فتحى (٢٠٠٤). مناهج البحث العلمى. مذكرة غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية: جامعة الأزهر.

(49) Borg,w.& Goll,M.(1979).Educational Research: An Introduction. New york, Longman Inc.

(50)Gaziano, Cecilie (1995). A twenty five years review of knowledge gap research, paper presented at association for pullic opinion research, Minnesota, May .

(51) Jonathan P. lewies., (1991). General overview of bais and validity issues in cross- Cultural research,

Colorado state university, FT. Collins, office for applied research.

(52) Krathwohl, D. (1977). How to prepare a researech proposal. New york, Syracuse University Book Store. PP 126-127.

(53) Reaves, Celiac. (1992).Quantitative Research for the behavioral sciences, John wiley & Sons. Inc. New york, PP 1- 17.

ملاحق الكتاب

ملحق رقم (١)

جامعة عين شمس

كليـة التـربية

قسم الصحة النفسـية

خطة بحث فى موضوع

فاعليـة برنامج باسـتخدام أنشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتـماعى للأطفـال ضعـاف السـمع مع أقـرانهم العـاديين

مقدمة من الطالب

السيد يس التهامى محمد

للحصول على درجة الماجستير فى التربية

(تخصص، صحة نفسية)

إشراف

الدكتور/ عبد العزيز السيد الشخص

أستاذ الصحة النفسية

وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة

ومدير مركز الإرشاد النفسى

كلية التربية - جامعة عين شمس

الدكتور/ حسام الدين محمود عزب

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية - جامعة عين شمس

(٢٠٠٣م)

ـ مقدمة:

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس (السمع، البصر، الشم، الذوق، اللمس) وحدوث أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه الحواس ينجم عنه صعوبات. وينصب الاهتمام هنا على عجز حاسة السمع عن القيام بدورها، فمثل هذا العجز يقود إلى صعوبات عديدة ومتنوعة لأن السمع يلعب دوراً رئيسياً في نمو الإنسان، فحاسة السمع تجعل الإنسان قادراً على تعلم اللغة وهي التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي. (جمال الخطيب، ١٩٩٨، ص ١٣).

وجدير بالذكر أن النمو علي المستويين الاجتماعي والإنفعالي للطفل يرتبط إلى حد كبير بنمو مهارات الاستماع لديه، ذلك لأن التفاعل الصوتي بين الطفل والمحيطين به يعتبر أساس لاكتساب مختلف المهارات اللازمة لحياته في المجتمع وفي مقدمتها اللغة، وما يرتبط بها من تحقيق مشاعر الأمن والطمأنينة بالنسبة للطفل. (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٢).

وتعد الإعاقة السمعية Hearing Impairment ذات مستويات متفاوتة من الضعف السمعي وتشمل الإعاقة السمعية كلا من الصم Deaf وضعاف السمع Hard of Hearing، وبشكل عام يمكن القول أن الأطفال المعوقين سمعياً يميلون إلى العزلة نتيجة لإحساسهم بعدم المشاركة أو الانتماء إلى الأطفال الآخرين، حيث نجد أن الطفل المعوق سمعياً يصعب عليه التفاهم مع أقرانه العاديين نظراً لافتقاره إلى مهارات التواصل الفعال معهم، حيث أن اللغة تعتبر من أكثر وأسهل أساليب التواصل شيوعاً بين الناس ويبدو أن حاجة الأطفال المعوقين سمعياً إلى التفاعل والتقبل الاجتماعي غالباً ما تدفعهم إلى التفاعل والاندماج مع بعضهم البعض وبعدهم عن العاديين، كما أن هناك مؤشرات كثيرة تدل على ميل المعوقين سمعياً صغاراً وكباراً إلى التماسك والتلاحم والتفاعل مع بعضهم البعض أكثر من

العادين، كما يرى بعض علماء النفس أن ضعاف السمع أقل قدرة على القيادة، وأقل ميلاً للمشاركة الاجتماعية وأكثر انطواءً، وأقل قدرة على التكيف الاجتماعي. (هال وهيل Hall & Hill، ١٩٩٦، ص ٢١٠، عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠٠١، ص ١٠٨، عبد العزيز الشخص، ١٩٩٢، عبد الفتاح صابر عبد المجيد، ١٩٩٧، ص ١٧٠).

ولتلافي أوجه القصور السابقة اتجهت النظم التعليمية إلى تطبيق نظام الدمج، وتعد عملية الدمج عملية مهمة جداً كما دلت نتائج العديد من البحوث والدراسات وعلى الأخص للمعوقين سمعياً، حيث أن دمج الأطفال المعوقين سمعياً مع العاديين يؤدي إلى مزيد من التقارب بينهم وهذا التقارب يؤدي إلى مزيد من التفاعل الاجتماعي بينهم. (أنتيا Antia، ١٩٨٥،ص ٢٧٩).

ولكن جهود الدمج قد تكون قليلة وعديمة الفائدة ما لم يتم الكشف عن المهارات الاجتماعية الضرورية، وإكسابها للمعوقين سمعياً من أجل زيادة معدل التفاعل الاجتماعي مع العاديين؛ ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعي ومن أمثلة تلك المهارات الاجتماعية المهارات التوكيدية Assertiveness Skills، ومهارات التعبير عن الذات Self Expression Skills، ومهارات تعزيز الآخرين Other Re-infocement Skills، والتعاون Cooperation، والتواصل Communication، ومن أكثر الإستراتيجيات المناسبة لاكتساب هذه المهارات الاجتماعية النمذجة Modeling، ولعب الدور Role play والعمل الجماعي Group work. (صالح عبد الله هارون، ٢٠٠٠، ص ٩٩-١٠٠) ومن الممكن تنفيذ هذه الإستراتيجيات من خلال أنشطة اللعب لكونها مناسبة للأطفال ولإقبالهم عليها.

ومما سبق عرضه يتضح أن ضعاف السمع كفئة من فئات المعوقين سمعياً يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر ميلاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من التدهور في نموهم الاجتماعي، ولذلك فإن ضعف التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف

السمع يعد مشكلة متعددة الجوانب تنعكس بآثار سلبية على النمو الاجتماعي لهم من جهة، وعلى مختلف جوانب النمو العقلية، والانفعالية، والسلوكية من جهة أخرى. وحتى في حالة إلحاق الأطفال ضعاف السمع بالفصول الخاصة بمدارس العاديين نجد أن هذا النظام يحرمهم من التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين وتعلم المهارات الاجتماعية، ولذلك كانت هناك حاجة ملحة إلى إعداد برامج تساعد على تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم وبين أقرانهم العاديين.

وتعد أنشطة اللعب من أبرز تلك البرامج وأكثرها نفعاً للأطفال ضعاف السمع، حيث يعد اللعب أحد الأنشطة المهمة التي تساعد على نمو الأطفال في مختلف الجوانب العقلية، والانفعالية، والسلوكية كما أنه يساعد في تهيئة المناخ الذي يساعد الأطفال على اكتساب كفاءة أعلى في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

(رينولدز وجانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٢، ص ٧٤١).

ومن هذا المنطلق يسعى الباحث إلى توظيف أنشطة اللعب (الرياضية، الفنية، الثقافية، الاجتماعية، الغنائية)، وأيضاً استخدام التعزيز Reinfocement، والنمذجة Modeling، والمحاكاة Imitation، ولعب الدور Role play، والتدريب التوكيدي Assertive Training في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية وذلك في ضوء خصائص هذه الفئة واحتياجاتها، وفي ضوء طبيعة أنشطة اللعب المستخدمة وما ستقدمه من فوائد لهذه الفئة.

- مشكلة الدراسة:

إن حاسة السمع لها أهمية كبيرة في مساعدة الأطفال على النمو في كافة مجالاته، حيث نجد أن الأطفال يستقبلون المعلومات وبالتالي يكتسبون الخبرات من خلال حاسة السمع، كما تساعد حاسة السمع في اكتسابهم للغة، والتي

تساعدهم في التحصيل الأكاديمي، وتعمل حاسة السمع أيضاً على تنمية القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية لدى الأطفال، وبالتالي نجد أن حاسة السمع تلعب دوراً رئيسياً وجوهرياً في تحقيق النمو السوي للأطفال في مختلف جوانبه اللغوية والأكاديمية والانفعالية والاجتماعية.

ولما كان لحاسة السمع من تأثيرات كبيرة على مختلف جوانب النمو، فإن أي خلل يصيب هذه الحاسة قد ينتج عنه مشكلات كبيرة ومتنوعة في هذه الجوانب سواء اللغوية، أو المعرفية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، ومن أكثر هذه الجوانب تأثراً الجانب اللغوي. وقد أشارت الأدبيات إلى أن اللغة تعتبر وسيلة أساسية من وسائل التواصل والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وأيضاً أشارت إلى أن الأطفال ضعاف السمع لديهم صعوبات في اللغة والتواصل اللفظي مع الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى ميلهم للانسحاب من المواقف الاجتماعية، وبالتالي يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما يميلون إلى تكوين جماعات فرعية خاصة بهم، ويبتعدون عن أقرانهم العاديين، الأمر الذي ينتج عنه عدم مشاركتهم لأقرانهم العاديين في المدرسة والمجتمع ككل، وعدم شعورهم بالانتماء إليهم، مما يؤدي إلى عدم نضجهم اجتماعياً، وبالتالي لا يستطيعون إقامة تفاعلات اجتماعية مع أقرانهم من العاديين.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

هل يمكن تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية من خلال برنامج يتضمن أنشطة اللعب المتنوعة؟

- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث أثر برنامج باستخدام أنشطة اللعب على تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، مما قد يكون له أثر إيجابي بعد ذلك في دمج الأطفال ضعاف

السمع وتلقي تعليمهم في الفصول العادية، ومما يساعد على تقبل بعضهم البعض، وبالتالي يسهم ذلك في زيادة دمجهم في البيئة المجتمعيّة ككل.

- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي:

أ- الأهمية النظرية:

١ - الدراسة الحالية قد تسهم في زيادة كم المعلومات والحقائق عن الأطفال ضعاف السمع وخصائصهم، كما تصحح بعض المعتقدات الخاطئة السائدة عنهم، مثل أنهم أقل ذكاءً من الأطفال العاديين، وبالتالي فهم أدنى في مستوى التحصيل الأكاديمي عن أقرانهم العاديين.

٢ - من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تصدت لدراسة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين، أتضح عدم وجود دراسة عربية ـ في حدود علم الباحث ـ تصدت لتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ضعاف السمع وأقرانهم العاديين في المدارس العادية (الدمج)، وإنما وجدت دراسات عربية عملت على تقديم البرامج المتنوعة للأطفال ضعاف السمع بمعزل عن أقرانهم العاديين، وبالتالي فالدراسة الحالية تعتبر من أوليات الدراسات العربية التي عملت على تقديم برنامج واحد يشترك فيه الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين، ،وذلك أمر واقعي وانساني حيث أن الأطفال ضعاف السمع لا يعيشون في مجتمع غير الذي يعيش فيه الأطفال العاديين.

ب- الأهمية التطبيقية:

١ - تصميم برنامج باستخدام أنشطة اللعب المتنوعة (الرياضية، الفنية، الثقافية، الاجتماعية، الغنائية) مع الاستعانة ببعض الفنيات مثل التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور والتدريب التوكيدي مما يساعد في تحسين

التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين، وبالتالي الإسهام في تسهيل عملية دمج الأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين سواء في التعليم أو المجتمع على مستوى التفاعل الحقيقي الواقعي.

٢- تصميم وتطبيق مقياس للتفاعل الاجتماعي للأطفال يمكن من خلاله تحديد الأطفال الذين لديهم قصور في هذا الجانب، وبالتالي يساعد ذلك في إعداد وتصميم البرامج والإستراتيجيات التي تعمل على مواجهة هذا القصور.

٣- يعتبر برنامج الدراسة الحالية بمثابة نموذج يمكن الإقتداء به في تصميم برامج متنوعة باستخدام أنشطة اللعب والتي تعمل على تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العاديين، مع جعل هذه البرامج ضمن البرنامج المدرسي اليومي، حيث أن ذلك يُسهم في نجاح الدمج الاجتماعي، مما قد يُسهم بعد ذلك في نجاح الدمج الأكاديمي.

٤- تفيد الدراسة الحالية الأسرة من خلال التأكيد على دورها في توفير الأنشطة المتنوعة لأطفالها من ضعاف السمع، والتي تتيح لهؤلاء الأطفال القدرة على إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية مع أقرانهم العاديين، مما يُسهم في تقديرهم لذواتهم، وبالتالي وقايتهم من الاضطرابات النفسية والسلوكية الناتجة عن انسحابهم من مجتمع العاديين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توجيه الأسر لإشراك أبنائهم من ضعاف السمع في الأندية ومراكز الشباب.

- **مصطلحات الدراسة:**

١- أنشطة اللعب Play Activities:

أنشطة اللعب عبارة عن مجموعة مُنوّعة من الأنشطة الرياضية، والفنية، والثقافية... الخ والتي يمارسها الأطفال، وتساعد في نموهم جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، وانفعالياً، ولغوياً.

وسوف يتضمن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ضعاف السمع وأقرانهم العاديين في المدراس العادية مثل الأنشطة الرياضية، والفنية، والثقافية، والاجتماعية، والغنائية.

٢- التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

التفاعل الاجتماعي هو عملية دينامية تتضمن علاقات متبادلة بين طرفين (فردين أو جماعتين أو فرد أو جماعة صغيرة أو كبيرة) ينتج عنها تأثيراً متبادلاً بينهم بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، مما يؤدي إلى التغيير في سلوك كل منهم.

ويقاس التفاعل الاجتماعي في ضوء الأبعاد التي يتضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي التعاون، والتواصل، والانتماء.

٣- السلوك التكيفي Adaptive Behavior:

السلوك التكيفي هو الطريقة أو الأسلوب الذى ينجز به الأطفال الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانهم فى نفس العمر الزمنى. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٨، ص ١٨).

والسلوك التكيفي يتم تحديده عن طريق مقارنة أداء الفرد بالآخرين بواسطة الأشخاص الآخرين الذين يتعاملون معه مثل الوالدين والمعلمين، ويضم السلوك التكيفي مجموعة من أنشطة الحياة اليومية للفرد.

(رينولدز وجانزين Reynolds & Janzen، ٢٠٠٢، ص ١٥)

ويقاس السلوك التكيفي في ضوء الأبعاد التي يتضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي مستوى النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني الإقتصادي، الأداء الاجتماعي.

٤- ضعاف السمع Hard of Hearing:

ضعاف السمع هم الطلاب الذين لديهم سمع خفيف إلى درجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات أو تسهيلات خاصة ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم، كما أن لديهم رصيد من اللغة والكلام الطبيعي.

(وزارة التربية والتعليم، قرار وزاري
رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠))

- دراسات سابقة:

أولاً: دراسات عربية:

١- دراسة عبد العزيز الشخص (١٩٩٢) بعنوان «دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً وعلاقتهما بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال».

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة كلاً من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً بالنسبة لأقرانهم العاديين في السمع، وأيضا دراسة العلاقة بين هذه الخصائص السلوكية وأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفلاً وطفلة من المعوقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم الزمنية من (٧-١٢,٥) عاماً، (٥٠) منهم يخضعون لأسلوب الرعاية الخارجية، (٥٠) يخضعون لأسلوب الرعاية الداخلية، كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٥٠) طفلاً وطفلة من العاديين بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم الزمنية من (٧-١١,٥) عاماً.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- مقياس السلوك التكيفي، تعريب وتعديل/ عبد العزيز الشخص.

٢- مقياس (ن.ز) لقياس النشاط الزائد، إعداد/ عبد العزيز الشخص.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن للإعاقة السمعية تأثير كبير على سلوكيات الأطفال، حيث ينخفض سلوكهم التكيفي بالنسبة لأقرانهم العاديين، بينما يرتفع الشاط الزائد لديهم، ولا يختلف ذلك باختلاف جنس الطفل.

كما أن لأسلوب الرعاية الذي يتعرض له الأطفال المعوقين سمعياً تأثيراً كبيراً على سلوكهم أيضاً، حيث يرتفع كلاً من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لمن يخضع للرعاية الخارجية منهم مقارنة بأقرانهم في الرعاية الداخلية كما أن للتفاعل بين الجنس وأسلوب الرعاية تأثير في هذا الصدد.

٢- دراسة محاسن عبد اللاه أحمد (١٩٩٢) بعنوان «المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة ببعض أنماط السلوك اللاسوى للمعاقين سمعياً».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة ببعض أنماط السلوك اللاسوي للمعوقين سمعياً.

وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) تلميذاً وتلميذة من المعوقين سمعياً تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٣-١٥) عاماً.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- اختبار الذكاء اللفظي، إعداد / عطية هنا.

٢- مقياس القلق المصور للمعوقين سمعياً، إعداد / الباحثة.

٣- مقياس اتجاه المعوق سمعياً نحو ذاته، إعداد / الباحثة.

٤- سجل متابعة المعوقين سمعياً.

٥- مقياس الاكتئاب، إعداد / غريب عبد الفتاح.

٦- مقياس العدوان، إعداد / محمد مسعد فرغلي.

٧- استمارة المقابلة الكلينكية، إعداد / صلاح مخيمر.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن اتصاف شخصية المعوقين سمعياً بالعدوانية، والاكتئاب، وسوء التكيف، وسوء التوافق، وحب العزلة عن الآخرين، والذي قد يكون نتيجة للإعاقة السمعية.

٣- دراسة السيد عبد اللطيف السيد (١٩٩٤) بعنوان «دراسة الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين ـ دراسة مقارنة».

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على الفروق بين الجنسين من الأطفال ضعاف السمع والعاديين في سمة الاستقلالية.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢ـ١٤) عاماً، وتم تقسيم إلى مجموعتين متساويين إحداهما مجموعة ضعاف السمع وعددهم (١٠٠) منهم (٥٠) من الذكور و(٥٠) من الإناث، والأخرى مجموعة العاديين وعددهم (١٠٠) منهم (٥٠) من الذكور و(٥٠) من الإناث.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، إعداد / سامية القطان.

٢- مقياس الذكاء المصور، إعداد / أحمد ذكي صالح.

٣- مقياس الاستقلالية، إعداد / الباحث.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية للاستقلالية في أبعاد (الثقة بالنفس ـ القدرة على تحمل المسئولية ـ القدرة على إبداء الرأي ـ القدرة على تكوين علاقات اجتماعية) بين مجموعة العاديين ومجموعة ضعاف السمع وذلك لصالح مجموعة العاديين. أي أن ضعاف السمع أقل قدرة على الاستقلالية من العاديين، ويرجع ذلك إلى ضعف السمع بصرف النظر عن نوع الجنس (ذكور، إناث).

٤- دراسة طارق إسماعيل محمد الفحل (١٩٩٦) بعنوان «تقدير الاحتياجات الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعياً».

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى إشباع الاحتياجات الاجتماعية (الحاجة إلى التقدير الاجتماعي، والحاجة إلى العلاقات الاجتماعية، والحاجة إلى الانتماء) لدي الأطفال المعاقين سمعياً، ومعرفة العوامل التي تؤثر على إشباع الاحتياجات

الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعياً، والتعرف على دور كل مصدر من مصادر الإشباع (المدرسة ـ الأسرة ـ المجتمع) في إشباع الاحتياجات الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعياً.

وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) من الذكور والإناث من المعوقين سمعياً تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩ـ١٢) عاماً.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- السجلات والتقارير المدرسية الخاصة بعينة الدراسة.

٢- استمارة جمع البيانات.

٣- مقياس الاحتياجات الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعياً، إعداد / الباحث.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- نسبة إشباع الحاجات الاجتماعية بصفة عامة لدى المعوقين سمعياً نسبة منخفضة وتمثل (٤٤,٤٤ ٪).

٢- نسبة إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي (٤٥,٥٦ ٪)، والحاجة إلى العلاقات الاجتماعية (٤١,١١ ٪) والحاجة إلى الانتماء (٤٥,٥٦ ٪).

٣- كلما زادت درجة الإعاقة السمعية أدى ذلك إلى عدم إشباع الاحتياجات الاجتماعية.

٤- كلما زاد الدخل الشهري للأسرة، وكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين أدى ذلك إلى زيادة درجة إشباع الاحتياجات الاجتماعية لدى الأطفال المعوقين سمعياً.

٥- تمثل المدرسة كمصدر لإشباع الاحتياجات الاجتماعية مستوى مرتفع من هذا الإشباع بصفة عامة وذلك بالمقارنة بمصادر الإشباع الأخرى (الأسرة ـ المدرسة).

٥- دراسة أسامة أحمد محمد خضر (٢٠٠٣) بعنوان «برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع».

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ضعاف السمع، وقياس مدى فاعليته في تحسين مستوى النمو اللغوي لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- مقياس المهارات الاجتماعية، إعداد / محمد السيد عبد الرحمن.

٢- مقياس النمو اللغوي، إعداد / عبد الباسط خضر.

٣- البرنامج الإرشادي، إعداد / الباحث.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية ودرجات النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع.

٢- وجود فروق بين متوسطات درجات النمو اللغوي بين الذكور والإناث ضعاف السمع بعد تطبيق البرنامج لصالح الإناث.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات النمو اللغوي بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات النمو اللغوي بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات النمو اللغوي لأفراد المجموعة التجريبية للقياسين البعدي والتتبعي.

٦- دراسة إيمان فؤاد الكاشف (٢٠٠٤) بعنوان «المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج».

هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مقارنة بين التلاميذ المعاقين سمعياً المدمجين في فصول ملحقة بالمدارس العادية وأقرانهم الملحقين بمعاهد الأمل الخاصة بتعليم المعاقين سمعياً، وذلك للتعرف على تأثير الدمج مع التلاميذ العاديين على انتشار المشكلات السلوكية بينهم، وأيضاً تقديرهم لذواتهم. كما حاولت الدراسة أيضاً كشف العلاقة بين انتشار المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى التلاميذ الصم، سواء المدمجين أو غير المدمجين، وأيضا التعرف على أكثر المشكلات السلوكية التي تنبئ بتقدير ذات سلبي لديهم.

وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) من التلاميذ الصم تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٠-١٤) عاماً، وتم تقسيمهم إلى (٤٠) من الصم المدمجين، و(٤٠) من الصم غير المدمجين.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- قائمة المشكلات السلوكية، إعداد / الباحثة.

٢- مقياس تقدير الذات للأصم، إعداد / الباحثة.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين على قائمة المشكلات السلوكية وذلك لصالح التلاميذ غير المدمجين.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات لدى التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين.

٣- أن وجود عامل واحدا من المشكلات السلوكية وهو الانسحاب يمكن أن تنبئ بتقدير ذات سلبي للأصم المدمج وغير المدمج.

ثانياً: دراسات أجنبية:

١- دراسة فاندل وجورج Vandell & George (١٩٨١) بعنوان «التفاعل الاجتماعي بين العاديين والصم في مرحلة ما قبل المدرسة. النجاح والفشل في المبادأة».

هدفت هذه الدراسة إلى تناول التفاعل الاجتماعي لدى كل من الأطفال الصم والعاديين الذين تم دمجهم في فصول واحدة في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من خلال ملاحظة تفاعل الأطفال الصم مع بعضهم بعض، أو تفاعلهم مع الأطفال العاديين وذلك في ضوء مواقف توضح مقدار ذلك التفاعل.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً وطفلة منهم (١٦) من الأطفال الصم منهم (٨) من الذكور و(٨) من الإناث و(١٦) من الأطفال العاديين منهم (٨) من الذكور و(٨) من الإناث، وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٣,٥-٤,٥) أعوام. وبالنسبة للأطفال الصم وصل الفقدان السمعي لدى أثنين منهم إلى (٤٥) ديسيبل.

وقد اشترك الأطفال الصم في برنامج لتنمية مهارات التواصل على وجه العموم بواقع خمس ساعات أسبوعياً، وقد استغرقت الدراسة مدة وصلت إلى خمسة أشهر خلال العام الدراسي. وتمت ملاحظة كل طفل من الأطفال في موقفين لمدة أسبوعين، الموقف الأول مع قرين من الصم، والموقف الثاني مع قرين من العاديين، وذلك في الصور الآتية: طفل عادي مع طفل عادي، طفل عادي مع طفل أصم، طفل أصم مع طفل أصم.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين الثلاث صور السابقة من التفاعل الاجتماعي صم ـ صم، صم ـ عاديين، عاديين ـ عاديين لصالح مجموعة العاديين ـ العاديين.

٢- أن الأطفال الصم كانوا أكثر تفاعلاً من الناحية الظاهرية فقط لأنهم حاولوا أن يكونوا أكثر تفاعلاً من العاديين، ولكن كان ينتشر بينهم وبين أقرانهم العاديين مشاعر النبذ والرفض، وعندما تمت المقارنة بين العاديين والصم كان الصم أكثر فشلاً في محاولات التفاعل مع العاديين، وكانت خبرات النجاح لديهم أقل.

٣- أن نسبة نجاح العاديين في التفاعل مع بعضهم البعض كانت أعلى بصورة دالة إحصائياً من نسبة النجاح بالنسبة لتفاعل العاديين مع الصم، ولذلك أكدت الدراسة على نقص مهارات التفاعل لدى الأطفال الصم.

٢- دراسة كاري Carey (١٩٨٦) بعنوان «تقدير التوافق الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً المعزولين والمدمجين».

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الخاصة بالتوافق الانفعالي والاجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعياً الذين تم دمجهم في الفصول العادية، والذين تم عزلهم في فصول خاصة بهم، وعلى وجه الخصوص معرفة وضع هؤلاء الأطفال على التحكم وتوظيفهم لسلوكهم الاجتماعي، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية، كما هدفت الدراسة إلى اختيار أدوات القياس الملائمة التي تصلح مع الأطفال المعوقين سمعياً في المرحلة الابتدائية.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة من المعاقين سمعياً في الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس الابتدائي، منهم (١٥) طفلاً وطفلة معزولين في فصول خاصة بهم، و(١٥) طفلاً وطفلة مدمجين في الفصول العادية.

واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة المدركة للأطفال Perceived Competence for Children Scale، كما تم قياس التحكم الداخلي المدرك، وتقدير السلوك الاجتماعي بواسطة المعلمين، وقياس مهارات حل المشكلات الاجتماعية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال المعوقين سمعياً الذين تم دمجهم أدركوا أنفسهم على أنهم أكثر كفاءة، وكان تقييمهم لذواتهم مرتفع في الكفاءة

الجسمية، والكفاءة المعرفية، وكان التحكم الداخلي لدى هؤلاء الأطفال أعلى من الأطفال الذين تم عزلهم. كما أن قدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية كانت أعلى من قدرة الأطفال الذين تم عزلهم.

٣- دراسة ليونغ وشوي Leung & choi (١٩٩٠) بعنوان «الأطفال المعوقين سمعياً في المدارس العامة: دراسة مقارنة».

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال المعوقين سمعياً المدمجين في الفصول العادية، والمعوقين سمعياً الموجودين في مدارس خاصة بهم، والعاديين وذلك في عدة جوانب منها الذكاء غير اللفظي، ومفهوم الذات، والكفاءة والفاعلية الاجتماعية.

وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، مجموعة من المعوقين سمعياً من المدمجين في الفصول العادية، ومجموعة أخرى من المعوقين سمعياً الموجودين في المدارس الخاصة بهم، ومجموعة ثالثة من العاديين، وتكونت كل مجموعة من (٣٠) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) عاماً.

واستخدمت الدراسة الأدوات الاتية:

١- مقياس الذكاء غير اللفظي.

٢- مقياس مفهوم الذات.

٣- مقياس الفاعلية الاجتماعية.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الأطفال المعوقين سمعياً المدمجين في الفصول العادية في الذكاء غير اللفظي والفاعلية الاجتماعية على أقرانهم العاديين، بينما أظهروا انخفاضاً في مفهوم الذات عن أقرانهم العاديين. كذلك أوضحت الدراسة تفوق الأطفال المعوقين سمعياً المدمجين في الفصول العادية في الذكاء غير اللفظي، ومفهوم الذات، والفاعلية الاجتماعية على أقرانهم من المعوقين سمعياً الموجودين في المدارس الخاصة بهم.

٤- دراسة كابيلي وآخرون .Cappelli, et al (١٩٩٥) بعنوان «النمو الاجتماعي للأطفال المعوقين سمعياً الذين تم دمجهم في الفصول العادية مع أقرانهم العادين».

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم النمو الاجتماعي للأطفال المعوقين سمعياً الذين تم دمجهم مع أقرانهم من الأطفال العاديين في الفصول العادية.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طفلاً وطفلة من المعوقين سمعياً المدمجين مع الأطفال العاديين في الفصول الدراسية من الأول إلى السادس الابتدائي.

وتم استخدام القياس السوسيومتري، والتقارير الذاتية التي تقيس القلق الاجتماعي، والكفاءة الذاتية. وقد تم تقدير النمو الاجتماعي من خلال التواصل الشفوي بين الأطفال المعوقين سمعياً وأقرانهم العاديين، ودراسة العلاقات الإجتماعية بينهم، ودراسة العوامل الانفعالية والاجتماعية والمعرفية المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- أن الأطفال المعوقين سمعياً كانوا أكثر شعوراً بالنبذ من أقرانهم العاديين.

٢- أن متغير عمر الأطفال المعوقين سمعياً كان له دلالة تنبؤية في الشعور بالنبذ، حيث أن الأطفال الأصغر سناً كانوا أقل شعوراً بالنبذ من الأطفال الأكبر سناً.

وقد أوصت الدراسة بضرورة توافر برامج لتنمية المهارات الاجتماعية من أجل مساعدة الأطفال المعوقين سمعياً على الارتباط بالعاديين وتنمية الصداقة فيما بينهم في مراحل مبكرة من العمر.

٥- دراسة ترواستر Troester (١٩٩٦) بعنوان «استخدم اللعب الجماعي العلاجي مع الأطفال المعوقين سمعياً».

هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة الأطفال المعوقين سمعياً من الصم وضعاف السمع على تحقيق النمو الاجتماعي والنفسي من خلال استخدام اللعب الجماعي العلاجي.

وتكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال من الذكور من المعوقين سمعياً في الفترة العمرية التي تسمي فترة الكمون (وهي ما بين ٦-١٢ سنة).

وقد اندمج الأطفال الثلاثة مع بعضهم البعض لمدة ثلاث سنوات، وتم خلال هذه المدة دراسة التفاعل الاجتماعي فيما بينهم.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال المعوقين سمعيا موضع الدراسة قد حققوا قدراً كبيراً من التقدم في المدرسة والمنزل، وكذلك حققوا قدراً من التوافق الاجتماعي في المجتمع. وبعد انتهاء البرنامج بعامين، ومن خلال المتابعة السنوية للأطفال الصم وضعاف السمع تبين استمرار نجاح هذه المجموعة وتحقيقهم لمستوى أكاديمي مرتفع أيضاً داخل غرفة الدراسة.

٦- دراسة أنتيا وكريمر Antia & Kreimeyer (١٩٩٦) بعنوان «التفاعل الاجتماعي ودرجة تقبل الأطفال الصم وضعاف السمع وأقرانهم: دراسة مقارنة بين برامج المهارات الاجتماعية والتدخلات المعتمدة على العلاقات الحميمة».

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين نوعين من البرامج التي تُستخدم لتنمية التفاعل الاجتماعي والتقبل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، النوع الأول من البرامج هو برامج التدخل لتنمية المهارات الاجتماعية التي يستخدم فيها المعلم كوسيط، والنوع الثاني من البرامج هو الأنشطة التكاملية التي يتم التدخل فيها بواسطة التواصل الطبيعي بين الأقران بدون تدخل المعلم كوسيط وتأثير ذلك على التفاعل الاجتماعي ودرجة التقبل.

وتكونت عينة الدراسة من (٩١) طفلاً وطفلة من العاديين، و(٤٥) طفلاً وطفلة من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) أعوام.

وقسمت عينة الدراسة إلى الآتي:

١- (٢٥) من الأطفال الصم وضعاف السمع منهم (١٣) ذكور و(١٢) إناث.

٢- (٢٧) من الأطفال العاديين منهم (١٥) ذكور و(١٢) إناث من الذين شاركوا في برنامج تنمية المهارات الاجتماعية.

٣- (٢٠) من الأطفال الصم وضعاف السمع منهم (١٤) ذكور و(٦) إناث، و(٢١) من الأطفال العاديين منهم (١٤) ذكور و(٧) إناث من الذين شاركوا في برنامج تنمية المهارات الاجتماعية.

٤- (٤٣) من الأطفال العاديين منهم (٢٤) ذكور و(١٩) إناث من الذين لم يشاركوا في برنامج تنمية المهارات الاجتماعية وحضروا فقط جلسات اللعب الحر أثناء جمع البيانات.

وقد قام المعلمون بتصميم عدد من الأنشطة تسمح للأطفال الصم وضعاف السمع بالتفاعل مع أقرانهم العاديين، واستخدام المهارات الاجتماعية أثناء ممارسة هذه الأنشطة.

وقد تم جمع البيانات من خلال تصوير الجلسات على شرائط فيديو وهي الجلسات التي لم يكن يحضرها المعلم وتم تحليلها، كما تم الحصول على بيانات بواسطة المعلم للجلسات التي كان يحضرها وبواسطة الباحث نفسه للأطفال عينة الدراسة. وهذه البيانات كانت خاصة بالتفاعل الاجتماعي ودرجة التقبل بين الأطفال بعضهم البعض سواء من الصم وضعاف السمع أو من الأطفال العاديين.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن برامج تنمية المهارات الاجتماعية ساعدت على نمو التفاعل الاجتماعي بين الأطفال الصم وضعاف السمع ولكن هذا التأثير لم يمتد إلى أقرانهم من الأطفال العاديين، وكذلك لم تحقق برامج التدخل الأخرى (الأنشطة التكاملية بدون تدخل المعلم) نتائج تذكر سواء بالنسبة للأطفال الصم وضعاف السمع أو بالنسبة للعاديين في نمو التفاعل الاجتماعي ودرجة التقبل.

٧- دراسة براون وآخرون Brown, et al. (٢٠٠٠) بعنوان «التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال العاديين في برامج الدمج برياض الأطفال».

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي

الإعاقة السمعية الذين تم دمجهم مع الأطفال العاديين داخل برامج الدمج في مرحلة ما قبل المدرسة.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من الذكور والإناث من ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة وتراوحت أعمارهم الزمنية من (٤٩-٦٣) شهراً.

وقد تمت ملاحظة الأنشطة الصيفية لهؤلاء الأطفال، وتقدير بعض الجوانب المنوّعة مثل سلوكيات المبادأة، واستجابة الشريك، والأنشطة الدرامية الاجتماعية، والأنشطة الأخرى غير اللعب.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الأطفال المعوقين سمعياً كانوا أقل ميلاً نحو الاعتماد على استخدام الجماعة المرجعية وذلك بالمقارنة بالعاديين، كما أن ممارسة الأطفال المعوقين سمعياً للسلوكيات الدرامية الاجتماعية كان منخفضاً وفي حدود ضيقة جداً، وفيما يتعلق بالاشتراك في الأنشطة الأخرى غير اللعب كان الأطفال المعوقين سمعياً أكثر ميلاً للانتظار والتردد وذلك بالمقارنة بالعاديين.

وقد أوصت الدراسة بأن تدخل المعلمين يمكن أن يساعد الأطفال المعوقين سمعياً على تعلم واكتساب السلوكيات الاجتماعية السوية، حيث أن المعوقين سمعياً لديهم الاستعداد والقدرة على اكتساب هذه السلوكيات، ولكن الصعوبة تكمن في وضع الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك.

- فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يفترض الباحث الفروض التالية :

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين على مقياس التفاعل الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج لصالح مجموعة الأطفال العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين على مقياس السلوك التكيفي قبل تطبيق البرنامج لصالح مجموعة الأطفال العاديين.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة

التجريبية (أ) من ضعاف السمع ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (ب) من العاديين على مقياس التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج.

٤- لا توجد فروق دالة أحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (ب) من العاديين على مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة (أ) من ضعاف السمع على مقياس التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية (أ).

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة (أ) من ضعاف السمع على مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية (أ).

٧- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة (ب) من العاديين على مقياس التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة (ب) من العاديين على مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج.

٩- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي.

١٠- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي لصالح القياس البعدي.

١١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم بعد شهرين من المتابعة على مقياس التفاعل الاجتماعي.

١٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية (أ) من ضعاف السمع في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم بعد شهرين من المتابعة على مقياس السلوك التكيفي.

- إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي حيث أنها تختبر فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب (متغير مستقل) في تحسين التفاعل الاجتماعي (متغير تابع) للأطفال ضعاف السمع مع أقرانهم العادين.

عينة الدراسة:

تكونت الدراسة الحالية من (٨٠) طفلاً وطفلة من ضعاف السمع والعادين، تم اختيارهم من مدرسة صلاح الدين الابتدائية التابعة لإدارة النزهة التعليمية بمحافظة القاهرة، ويوجد بهذه المدرسة فصول ملحقة للأطفال ضعاف السمع، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات على النحو التالي:

١- مجموعة تجريبية (أ) من ضعاف السمع، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

٢- مجموعة تجريبية (ب) من العادين، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

٣- مجموعة ضابطة (أ) من ضعاف السمع، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

٤- مجموعة ضابطة (ب) من العادين، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

أدوات الدراسة:

١- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، إعداد / عبد العزيز الشخص.

٢- مقياس السلوك التكيفي للأطفال، إعداد / عبد العزيز الشخص.

٣– اختبار رسم الرجل لتحديد معامل للذكاء، إعداد / جود انف هاريس.

٤– مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال، إعداد / الباحث.

٥– برنامج أنشطة اللعب، إعداد / الباحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

يستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة في ضوء طبيعة الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وحجم العينة. ويتم ذلك من خلال البرنامج الإحصائي SPSS، ومن خلاله يتم استخدام:

١– معادلة ألفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس.

٢– معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار.

٣– اختبار T.test للمتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة.

- خطوات الدراسة:

١– جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري والدراسات السابقة، ثم استخلاص أوجه الاستفادة منها.

٢– إعداد مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال، وتقنينه.

٣– إعداد برنامج أنشطة اللعب لتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ضعاف السمع وأقرانهم العاديين.

٤– اختيار عينة الدراسة من الأطفال ضعاف السمع وأقرانهم من العاديين الموجودين في مدرسة للعاديين ملحق بها فصول لضعاف السمع.

٥– يقوم الباحث بالمجانسة بين جميع أفراد عينة الدراسة باستخدام الأدوات المناسبة فى العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والمجانسة بين الأطفال ضعاف السمع في درجة الفقدان السمعي.

٦– تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى أربع مجموعات هي:

أ– مجموعة تجريبية (أ) من ضعاف السمع، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

ب– مجموعة تجريبية (ب) من العاديين، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

ج- مجموعة ضابطة (أ) من ضعاف السمع، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

د- مجموعة ضابطة (ب) من العاديين، عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة.

٧- إجراء القياس القبلي على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي عليهم.

٨- إجراء القياس القبلي على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس السلوك التكيفي عليهم.

٩- تطبيق برنامج أنشطة اللعب على أطفال المجموعة التجريبية (أ) وأطفال المجموعة التجريبية (ب) بحيث يشتركان معاً في ممارسة وأداء أنشطة اللعب المُنوّعة.

١٠- إجراء القياس البعدي على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي عليهم.

١١- إجراء القياس البعدي على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس السلوك التكيفي عليهم.

١٢- إجراء القياس التتبعي على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي ومقياس السلوك التكيفي، وذلك بعد شهرين من تاريخ التطبيق البعدي، وذلك للتحقق من مدى استمرارية تأثير البرنامج عليهم.

١٣- معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الملائمة.

١٤- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٥- تقديم بعض التوصيات المقترحة.

١٦- تقديم بعض البحوث المقترحة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة وقوامها (٨٠) طفلاً وطفلة من ضعاف السمع والعاديين في المرحلة الابتدائية، كما تتحدد أيضاً بالمنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي، وكذلك تتحدد بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

مراجع

١ - أسامة أحمد محمد خضر (٢٠٠٣). برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى النمو اللغوي للأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢- السيد عبد اللطيف السيد (١٩٩٤). دراسة الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين دراسة مقارنة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣- إيمان فؤاد الكاشف (٢٠٠٤). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج. مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد الحادي عشر. العدد الأول. ص ٦٩ـ١٢١ .

٤- جمال الخطيب (١٩٩٨). مقدمة في الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- صالح عبد الله هارون (٢٠٠٠). تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. الرياض: شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

٦- طارق إسماعيل محمد الفحل (١٩٩٦). تقدير الإحتياجات الاجتماعية للأطفال المعوقين سمعياً. رسالة ماجستير. كلية الخدمة الاجتماعية، فرع الفيوم، جامعة القاهرة.

٧- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة(الخصائص والسمات) ج٣ . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٨- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٢). دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً وعلاقتها بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال. المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري. مركز دراسات الطفولة. جامعة عين شمس. القاهرة (٢٨ـ٣٠ إبريل) ص ١٠٢٣ـ١٠٤٥ .

٩- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٨). مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعايير المصرية والسعودية. الرياض: شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

١٠- عبد العزيز الشخص (٢٠٠٢). التدخل المبكر وتنمية المفاهيم والمهارات الأساسية للأطفال المعوقين سمعياً. الندوة العلمية السابعة للإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم. المجلس الأعلى لشئون الأسرة. الدوحة (٢٨-٣٠ إبريل) ص ٣١-٤٥.

١١- عبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩٧). التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟ القاهرة: ميديا برنت.

١٢- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠). القرار الوزاري رقم ٣٧ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة.

١٣- محاسن عبد اللاه أحمد (١٩٩٢). المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بعض أنماط السلوك اللاسوي للمعاقين سمعياً. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة المنيا.

14- Antia, Shirin (1985). Social integration of Hearing impaired Children dren:Fact or Fiction. Journal of Volta Review, 87 (6).279-289 .

15- Antia, Shirin, Kerimeyer, Kathryn (1996). Social Interaction and Accptance of Deaf and hard of Hearing Children and their peer: Acomparison of Social Skills and Familiarity Based Interventions. Journal of Volta Review, 98 (4), 157-180.

16- Brown, Margaret, Remine, Maria, Prescott, Sonia, Richards, field (2000). Social Interaction of preschoolers With and Without Impaired Hearing in Integarted Kindergarten. Journal of early Intervention, 23 (3), 200-211.

17- Cappelli, Mario; Daniels, Tina, Duriex,

Andre; Mcgrath, patrick (1995). Social Development of Children with Hearimg Impairment who are Integrated into General Education Classroom.Journal of Volta Review, 79(3), 197-208. 18- Carey, Lane (1986). An Assessment of Social Emotional Adjustment in Segregated and Mainstreamed Hearing Impaired Children. Dissertation Abstracts International, 47 (02A), 496.

19- Hall, David; Hiall, peter(1996). The Child with A Disability. London, Blackwell Science Ltd.

20- Reynolds, Cecil; Janzen, Elaine (2002). Concise Encyclopedias of Special Education A Reference for the Education of the Handicapped and other Exceptional Children and Adults. New York, John Wiley & sons Inc.

21- Leung, Pang; Choi, kwan (1990). Hearing Impairment Children in Puplic Schools: Acomparison Study. Bulletin of the Hong Kong psychological Society, 24, 27-40. 22- Troester, James (1996). Atherapeutic Play Group For Children with Hearing Impairment. Journal of Child and Adolescent Group Therapy, 6 (2), 101-109.

23- Vandell, Deborah; George, Lianda (1981). Social Interacion in Hearing and Deaf Preschoolers. Successes and Failures in Initiations. Society for Research in Child Development, 52, 627-635.

ملحق رقم (٢)

جامعة عين شمس

كلية التربية

قسم الصحة النفسية

خطة بحث في موضوع

فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة

للتسجيل للدرجة الماجستير في التربية

(تخصص صحة نفسية)

مقدمة من الطالب

محمود محمد محمد الطنطاوي

إشراف

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز السيد الشخص

أستاذ الصحة النفسية ووكيل كلية التربية لشئون

خدمة المجتمع وتنمية البيئة - جامعة عين شمس

الدكتور/ حسام الدين محمود عزب

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية - جامعة عين شمس

٢٠٠٤م

مقدمة:

تشير نتائج الدراسات والبحوث التى تناولت علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبوء بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. ويرى العديد من الباحثين أن التأخر فى تشخيص صعوبات التعلم النمائية وعلاجها خلال سنوات ما قبل المدرسة يؤدى بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية عندما يصل الطفل إلى المرحلة الابتدائية. «وقد أوضحت نتائج البحوث والدراسات وجود علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالتين بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير .واللغة، ومستوى التحصيل الأكاديمى، وأن أية انحرافات نمائية فى هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. وأن أطفال ما قبل المدرسة ذوى صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجى، لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمى عن طريق تقويم هذه الإنحرافات وعلاجها».

(فتحى الزيّات، ١٩٩٨ :٤١٢)

مشكلة الدراسة:

يعتبر الكشف المبكر عن المشكلات النمائية عند الأطفال فى سن ما قبل المدرسة أمر على قدر كبير من الأهمية لنموهم وتطورهم، اذ يساعد الكشف المبكر فى تقديم المساعدة لاولئك الاطفال وكذلك فى اتخاذ الاجراءات الوقائية لمنع تفاقم المشكلات وزيادتها فى المستقبل (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ :٧٧).

ومن هذا المنطلق يهتم الباحث الحالى بمشكلة صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة ما قبل المدرسة نظرا لخطورة تلك الصعوبات ودورها فى حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية بعد ذلك ولهذا يهدف الباحث من خلال الدراسة الحالية الى تصميم برنامج للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية متمثلة فى

صعوبات الإنتباه والإدراك والذاكرة، بغرض وقاية الأطفال من التعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية وما قد يصاحبها من سوء التوافق الاجتماعي، و بعض المشكلات السلوكية ونقص المهارات الاجتماعية وعدم التقبل من الأقران كما أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أكثر شعورا بالعزلة (Juvonen، ١٩٩٢ : ٣٢٢) ولذلك تكمن خطورة صعوبات التعلم النمائية فى تأثيراتها السلبية سواء على نفسية الطفل أو على التعلم الأكاديمي؛ لذلك كان لابد من التدخل المبكر لعلاج هذه الصعوبات.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الأربعة التالية:

١ – التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٢ – تصميم برنامج تشخيصى للتعرف على أنواع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٣ – تصميم برنامج علاجى لعلاج صعوبات التعلم النمائية (انتباه ـ إدراك ـ تذكر) لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٤ – وقاية الأطفال من صعوبات التعلم الأكاديمية التي تنجم عن صعوبات التعلم النمائية.

أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية الدراسة فى الجوانب الآتية: ـ

١ – إلقاء الضوء على صعوبات التعلم النمائية ودورها فى حدوث صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

٢ – إلقاء الضوء على أهمية برامج التدخل المبكر ودورها فى الوقاية من صعوبات التعلم.

٣- التركيز على مرحلة ما قبل المدرسة وتوجيه نظر البحوث والدراسات إلى أهمية هذه المرحلة العمرية حيث تعد هذه المرحلة أساس شخصية الفرد.

٤- وضع أداة تشخيصية للتعرف على صعوبات الانتباه والإدراك والتذكر.

٥- تصميم برنامج علاجى لعلاج الصعوبات النمائية لدى أطفال الحضانة.

مصطلحات الدراسة:

- **صعوبات التعلم** Leaning disabilities

يعرف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم. صعوبات التعلم بانها مفهوم عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرا بات التى تتضح من خلال الصعوبات فى الاكتساب والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية، وأن هذه الاضطرابات ترجع الى خلل فى الجهاز العصبى المركزى ولذا فان صعوبات التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الاعاقة الأخرى مثل الإعاقات الحسية أو التخلف العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو الاجتماعى، وكذلك الظروف الاجتماعية مثل الفروق الثقافية والتعلم غير المناسب والعيوب الخاصة بالإدراك وأن كل هذه الحالات من الممكن ان تسبب مشكلات تعلم ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف (السيد عبد الحميد سليمان، ١٩٩٩: ١١٨).

التدخل المبكر: Early Intervention

هو تدخل الإخصائى أو الاخصائيون بالتعامل مع مشكلة تعوق الطفل (أو قد تعوقة فى المستقبل) من تحقيق ذاته أو امكاناته فى التكيف مع نفسه ومع الآخرين من حوله سواء كان ذلك فى مجال الأسرة أو المدرسة أو العلاقات مع الزملاء أو الكبار بحيث يؤدى هذا التدخل فى النهاية إلى التغلب على المشكلة أو التقليل من اثارها السلبية لتحقيق أفضل توافق ممكن للطفل وأسرته.

(عبد العزيز الشخص وآخرون، ٢٠٠٣: ١٥٥).

دراسات سابقة

اولاً: دراسات عربية:

١- دراسة رحاب صالح برغوت (٢٠٠٢):

بعنوان: «برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة رياض الأطفال»

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية، عقلية، فنية، قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات وأستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

١- مقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

٢- برنامج الأنشطة المقترح (إعداد الباحثة).

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم فى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- دراسة فوقية عبد الحميد (٢٠٠٢):

بعنوان: «فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التميز البصرى لدى طفل الروضة»

«هدفت الدراسة إلى إعدادبرنامج تدريبى مبنى على فنيات سلوكية (التدعيم ـ التعزيز ـ الواجبات المنزلية) من أجل تنمية التمييز البصرى لدى الأطفال ذوى المستوى الضعيف، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم الزمنية من ٤ سنوات إلى ٥ سنوات ونصف، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تتكون من ٥ أطفال، وأخرى ضابطة تتكون من ٥ أطفال. واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

١ – إستبانة التمييز البصرى لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

٢ – اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس.

٣– البرنامج التدريبى (إعداد الباحثة).

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبى فى تحسين التمييز البصرى لدى طفل الروضة.

٣– دراسة رضا محمد عبد الستار (١٩٩٦):

بعنوان: «دراسة لنمو القدرة على التذكر لدى الأطفال على عينة مصرية»

وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة نمو القدرة على التذكر لدى الأطفال فى مراحل الطفولة المبكرة والوسطى والمتأخرة، وتحديد معايير نمائية لنمو القدرة على التذكر لدى الطفل المصرى، وكذلك الكشف عن مدى وجود فروق بين الجنسين فى القدرة على التذكر».

تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طفل وطفلة من دار الحضانة ورياض الأطفال، والحلقة الأولى من التعليم الأساسى ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٤–١١ سنة.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١ – اختبار الذكاء المصور (إعداد إجلال سرى، ١٩٨٨).

٢ – اختبار عين شمس للذكاء الابتدائى (إعداد عبد العزيز القوصى وآخرون، ١٩٧٤).

٣ – مقياس تقدير المستوى الاجتماعى ـ الاقتصادى للأسرة المصرية (إعداد عبد العزيز الشخص، ١٩٨٨).

٤ – اختبار القدرة على التذكر السمعى قصير المدى وطويل المدى (إعداد الباحثة).

٥- اختبار القدرة على التذكر البصرى قصير المدى وطويل المدى (إعداد الباحثة).

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائية في القدرة على التذكر على المستويين السمعي والبصرى لدى أفراد العينة الاكبر سناً، ولم تتضح فروق دالة بالنسبة للتذكر البصرى والسمعي طويل المدى لدى الذكور والإناث.

٤- دراسة أحمد أحمد عواد (١٩٩٤):

بعنوان: «التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة»

وهى دراسة نظرية هدفت إلى إعداد قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية التى تواجه الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٨) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية مابين ٥ـ٦ سنوات واستخدم الباحث قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (من إعداده).

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

١- شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢- أن أكثر انماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال كانت الصعوبات المعرفية ثم الصعوبات اللغوية ثم الصعوبات البصرية الحركية.

ثانياً: دراسات أجنبية:

(١) دراسة أليس جادين Gadeyne (٢٠٠٣)

بعنوان: «الادوار النفسية والاجتماعية للاطفال ذوى مشكلات التعلم» «دراسة طولية»

وقد سعت هذه الدراسة إلى تناول مشكلات التعلم، ومعرفة دور العوامل

النفسية والاجتماعية المرتبطة بصعوبات التعلم مثل دور العوامل الوالدية وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٩) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة فى المستوى الثانى. وتم تناول صعوبات التعلم المرتبطة بالقراءة، والتهجئة، وصعوبات التعلم المرتبطة بالرياضيات، وكذلك تناولت الدراسة تأثير صعوبات التعلم على مفهوم الذات والعلاقات الإجتماعية، والدافعية الاكاديمية، والمشكلات السلوكية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلى:

وجود ارتباط سالب دال بين مستوى التحصيل فى الرياضيات ومشكلات الانتباه حيث تعد مشكلات الانتباه من أهم المشكلات السلوكية المرتبطة بالتحصيل فى الرياضيات. وجود ارتباط سالب دال بين المشكلات السلوكية ومستوى التحصيل الدراسى العام فقد لعبت العوامل التالية (مشكلات الانتباه - مفهوم الذات المنخفض - الدافعية الاكاديمية المنخفضة - ضعف الاندماج الإجتماعى) دوراً فى تحديد الأدوار النفسية والاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد أثرت مشكلات الانتباه بشكل واضح فى كل أنواع صعوبات التعلم. وتمثلت أوضح صور الارتباط السالبة فى هذه الدراسة فى إنخفاض مستوى الدافعية الاكاديمية وارتباطها بمشكلات تعلم الرياضيات، وارتباط انخفاض الاندماج الإجتماعى بصعوبات التعلم النوعية.

٢- دراسة جيسكا جرينسون Greenson **(٢٠٠١):**

بعنوان: «دراسة طولية عن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة»:

يعد اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد أحد الاضطرابات الشائعة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث أن نشأة هذا الاضطراب تكون قبل سن المدرسة، وذلك فى البيئة الاسرية مثل الضغوط الاسرية والاوضاع الاقتصادية والاجتماعية وبين اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد وتوصلت الدراسة كذلك

إلى عدم وجود علاقة قوية بين السلوك غير الوظيفى للوالدين واضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال، وتوصى الدراسة بضرورة الكشف المبكر عن اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة وتقديم الخطط العلاجية الملائمة لهذا الاضطراب.

٣- دراسة إيمى والنسكى Wolanski (٢٠٠١):

بعنوان: «أستخدام اساليب الملاحظة أثناء اللعب للتعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم فى مرحلة ما قبل المدرسة».

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة بين سلوكيات اللعب عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومدى تعرضهم في المستقبل لصعوبات التعلم، واستخدم الباحث نوعين من أساليب القياس تعتمد على ملاحظة الأطفال اثناء اللعب الحر وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً فى مرحلةما قبل المدرسة تم انتقاؤهم من (٨) مدارس وتمت ملاحظتهم اثناء اللعب لمدة (٥٠) دقيقة وقسمّت الباحثة العينة إلى (٢٣) من الأطفال الذكور، و(٢٧) من الأطفال الإناث تراوحت أعمارهم بين ٤,٥ عام إلى ٥,٨ عام، واستخدمت الباحثة مقياساً للعب ومقياس الصور للمفردات اللغوية وتم عمل مسح لبعض دور الحضانة لتحديد الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم وعمل قائمة للكشف عن الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى ان (١٠) أطفال فقط كانوا اكثر عرضة لصعوبات التعلم وقد كان هؤلاء الأطفال اكثر ميلاً إلى اللعب الفردى، وكانت لديهم مشكلات في التواصل الشفوى مع اقرانهم وأرتفع لديهم اللعب النمطى،وظهرت لديهم بعض انماط سلوكيات اللعب اللاسوية (السلبية) وقد أوضحت الدراسة بصورة عامة أهمية التدخل المبكر لعلاج هؤلاء الأطفال ومساعدتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي.

٤- دراسة اليزابيث لورش Lorch (١٩٩٩):

بعنوان: «تأثير استخدام أسلوب القصة على استدعاء القصص لدى الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد».

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة قدرة الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على استدعاء القصص والمقارنة بين الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والأطفال العاديين، حيث طلبت الباحثة من الأطفال أن يستمعوا إلى القصة ثم يقوموا بعد ذلك بإعادتها مرة أخرى مع التركيز على قدرة الأطفال على استدعاء الأحداث بصورة مرتبة وإدراك العناصر المهمة فى القصة.

تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١١) عام منهم (٧١) من الذكور والإناث من ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، و(٦٤) طفلاً من العاديين كمجموعة ضابطة. وتم جمع المعلومات بالاعتماد على المقابلات مع الأطفال والمعلمين والأطباء المسئولين عن الحالات، وكذلك تم استخدام الاختبارات النفسية. وقد دلت نتائج الدراسة على فاعلية استخدام أسلوب القصة فى مساعدة الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد على الانتباه واستدعاء تفاصيل تلك القصص.

فروض الدراسة:

فى ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة افترض الباحث ما يلى:

١ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس صعوبات التعلم النمائية لصالح القياس البعدى.

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى نفس القياس التتبعى على مقياس صعوبات التعلم النمائية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، ويعد البرنامج العلاجي هو المتغير المستقل في هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من (٢٠) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة في المرحلة العمرية من ٤-٦ سنوات من ذوى صعوبات التعلم النمائية (انتباه ـ إدراك ـ تذكر) ويتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين هما:

(١) المجموعة التجريبية (١٠) أطفال.

(٢) المجموعة الضابطة (١٠) أطفال.

وتتم المجانسة بين المجموعتين في المتغيرات الوسيطة الآتية:

العمر الزمني، نسبة الذكاء، المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي.

أدوات الدراسة:

١ – مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ـ الصورة الرابعة المعدلة.

٢ – مقياس المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي «إعداد الشخص».

٣ – مقياس صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة. (إعداد الباحث).

٤ – البرنامج العلاجي (إعداد الباحث).

الفنيات المستخدمة:

يعتمد الباحث في الدراسة الحالية على مجموعة من الفنيات تشمل أنشطة سمعية وبصرية تتناسب مع هذه المرحلة وكذلك بعض فنيات تعديل السلوك مثل [التعزيز ـ النمذجة ـ التسلسل ـ الواجبات المنزلية] بالإضافة إلى مجموعة من القصص وأنشطة اللعب التي تتناسب مع سن هؤلاء الأطفال.

الأسلوب الإحصائي:

١- تحليل التباين.

٢- اختبار «ت».

خطوات الدراسة:

١- إعداد مقياس صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة.

٢- تطبيق المقياس على عينة من الأطفال ومعرفة صدقه وثباته ومعاييره.

٣- تطبيق مقياس صعوبات التعلم النمائية على عينة كلية من الأطفال.

٤- انتقاء عينة نهائية من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية (انتباه ـ إدراك ـ تذكر).

٥- تقسيم أطفال العينة النمائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة والمجانسة بينهما في نسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادى والعمر الزمنى.

٦- تطبيق البرنامج العلاجى على أطفال المجموعة التجريبية فقط.

٧- إجراء القياس البعدى للمجموعين التجريبية والضابطة.

٨- إعادة تطبيق مقياس صعوبات التعلم النمائية بعد انقضاء فترة المتابعة على المجموعة التجريبية فقط.

٩- المقارنة بين المجموعات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة وقوامها (٢٠) طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة من ذوى صعوبات التعلم النمائية بواقع (١٠) أطفال كمجموعة تجريبية و(١٠) أطفال كمجموعة ضابطة، كما تتحدد أيضاً بالمنهج المستخدمة وهو المنهج التجريبي وتتحدد كذلك بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

المراجع

١ـ أحمد أحمد عواد (١٩٩٤). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة «أطفال فى خطر» جامعة عين شمس. القاهرة (مارس ١٩٩٤) ص ٣٠٤ـ٣٤١.

٢- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٩). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. مكتبة الإخلاص للطباعة.

٣- رحاب صالح محمد برغوث (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤- رضا محمد عبد الستار (١٩٩٦). دراسة لنمو القدرة على التذكر لدى الأطفال على عينة مصرية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥- عبد العزيز الشخص، ونبيل حافظ، ومنى سند (٢٠٠٣) الصحة العامة ورعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الفتح.

٦- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٧- فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التمييز البصرى لدى طفل الروضة. مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، عدد ٦١، ص ٢٨ـ٤٥.

٨- كيرك وكالفنت (ترجمة) زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

9- Gadeyne, Els (2003). Psychosocial Functioning of young children With learning problems: A longitudinal study, Dissertation Abstracts Intenational, V.64,2c,p.279.

10- Greenson, Jessica (2001). A longitudinal study of attention - deficit/ hyperactivity disorder symptoms in preschool age children, Dissertation Abstract International, V.62,4B,p.2058.

11- Juvonen, Jaanna (1992). Social adjustment of children with and without learning Disabilities in Integrated clossroom, Journal of Educational psychology, 84,3,322-330.

12- Lorch, Elizabeth (1999). The effects of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder, Journal of Educational psychology, 91,5,273-283.

13- Wolanski, Aimee (2001). The use of play observation measurs to identify kindergarten children at risk for future learning disabilities, Dissertaation Abstracts International, V.62,11A,p.3685.

ملحق رقم (٣)

جامعة عين شمس

كلية التربية

قسم الصحة النفسية

خطة بحث بعنوان

التطلع المهنى وعلاقته بإدارة الحياة لدي الكفيف المراهق

مقدمة من الطالبة/ دعاء محمود زكى

للحصول على الماجستير فى التربية

(تخصص صحة نفسية)

إشراف

الدكتور

سيد محمد صبحى

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية جامعة عين شمس

الدكتورة

تهانى محمد عثمان

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة عين شمس

٢٠٠٤م

مقدمة:

أن طبيعة العصر الذى نعيشه حاليا وما يفرضه علينا من مقتضيات وما يستحدثه من مستجدات شتى سواء في المجالات الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية أو التعليمية أو الإعلامية هى تحولات متسارعة الخطى بعيدة الأثر فى حياة الفرد والمجتمع المحلى والإقليمى والعالمى وعلى الكفيف أن يعيش كل هذه المعطيات ويتفاعل معها بحيث يواكب روح العصر الراهن بخطى ثابتة وفكر متوقد ووعى فاهم (سيد صبحى، ٢٠٠٣: ١١)، لذا فالكفيف يحتاج إلى اكتساب القدرات والمهارات التى تمكنه من إدارة حياته والتخطيط لمستقبله المهنى وتحديد المهن والوظائف التى يتطلع إليها فالكفيف المراهق شأنه شأن أى إنسان يسعى إلى اكتشاف أبعاد ذاته وتأكيدها.

مشكلة الدراسة:

تتبلور الدراسة الحالية فى معرفة وجهة نظر الكفيف والكفيفة حول تطلعهم لمستقبلهم المهنى وعلاقة ذلك بإدارة الحياة وما لديه من مهارات تمكنه من ذلك خاصة فى فترة المراهقة التى تعتبر مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد والنضج وهى المرحلة التى يبدأ فيها المراهق فى التخطيط لمستقبله والتطلع إلى المهنة التى تناسب قدراته وإمكاناته.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- إلى أى حد توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين التطلع المهنى وإدارة الحياة لدى الكفيف المراهق؟

٢- إلى أى مدى توجد فروق ذات دلالة بين المراهقين المكفوفين فيما يتعلق بالتطلع المهنى من حيث العمر والنوع؟

٣- إلى أى مدى توجد فروق ذات دلالة بين المراهقين المكفوفين فيما يتعلق بإدارة الحياة من حيث العمر والنوع؟

٤- إلى أى حد توجد فروق ذات دلالة بين المراهقات الكفيفات فيما يتعلق بإدارة الحياة؟

٥- إلى أى حد توجد فروق ذات دلالة بين المراهقين المكفوفين والمراهقات الكفيفات فيما يتعلق بالتطلع المهني وإدارة الحياة؟

أهمية الدراسة: تسعى الدراسة الراهنة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين التطلع المهنى وإدارة الحياة بما تشمله من استراتيجيات ومهارات لدى الكفيف المراهق ولا شك فى أن هذا الجانب ينطوى على أهمية كبرى سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

الأهميـة النظرية: تتمثل فى إمكانية التعرف على وجود علاقة بين التطلع المهنى وإدارة الحياة بما تتضمنه من استراتيجيات ومهارات من خلال توظيف المقاييس والأساليب الإحصائية التى سوف تتناول متغيرات الدراسة الحالية.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل أيضا فى إمكانية الاستفادة من توظيف نتائج الدراسة الحالية فى تحديد المهن والوظائف واستراتيجيات إدارة الحياة لدى الكفيف المراهق وكذلك الاستفادة من مقاييس الدراسة كأدوات لمساعدة الكفيف وإرشاده وتوجيهه لاختيار المهنة المناسبة لقدراته وميوله فى ضوء ما لديه من مهارات لإدارة حياته.

أهداف الدراسة:

تنطلق الدراسة الراهنة من خلال مجموعة من الأهداف هي:

١- التعرف على التطلعات المهنية لدى الكفيف المراهق.

٢- التعرف على استراتيجيات ومهارات إدارة الحياة لدى الكفيف المراهق.

٣- دراسة العلاقة بين التطلع المهني وإدارة الحياة لدى الكفيف المراهق.

مصطلحات الدراسة:

١- الكفيف: Blind

يشير عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطى (١٩٩٢: ٦٦) أن هذا

المصطلح مصطلح وصفي يستخدم للإشارة إلى الفرد الذى يفتقر إلى حدة الإبصار التى تكفى لأداء أنشطة الحياة اليومية بصورة عادية.

أما التعريف القانونى للكفيف فينص على أن الشخص يعد كفيفا إذا ما كانت حدة إبصاره المركزية تساوى أو تقل عن ٢٠/ ٢٠٠ قدما (أى ٦/ ٦٠ مترا) فى أقوى العينين وذلك بعد محاولات تحسينها أو إجراء التصحيحات الطبية الممكنة لها باستخدام النظارات الطبية أو العدسات اللاصقة. (عبد الرحمن سليمان، ١٩٩٩: ٦١).

ويقصد بالمراهقين المكفوفين أولئك التلاميذ المكفوفين كلية الذين ولدوا وأصيبوا بهذه الإعاقة قبل سن الخامسة والذين تتراوح أعمارهم بين ١٣: ١٩ سنة.

٢- التطلع المهنى Vocational Aspiration

يعرف التطلع بأنه الميل إلى تذليل العقبات وتدريب القوة والمجاهدة فى عمل شيء صعب بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى مرتفع من التفوق.

ويعرف مستوى التطلع المهنى بأنه مستوى الأداء الذى يتوقع الفرد صراحة أن يصل إليه فى عمل مألوف لديه فى ضوء معرفة ذلك الفرد لمستوى أدائه السابق فى نفس العمل (أشرف عبد الغفار عبد البر، ١٩٩٧: ٢٦).

ويشير سيد صبحى (١٩٨٦: ٤٣) إلى أن التطلع المهنى لدى الكفيف يعنى التعرف على وجهة نظر الكفيف والكفيفة حول مستقبلهم المهنى وما يصاحبه من تطلعات تعبر عن مدى طموحهم وتطلعهم إلى شغل وظائف معينة.

٣- إدارة الحياة Life Management

يشير مفهوم إدارة الحياة Life Management إلى تحكم إدارة الشخص للتيسيرات المتاحة له وكذلك القدرة على رؤية المستقبل بصورة سليمة والتخطيط الجيد له وكيف يدير عمله بطريقة مثالية وكيف يدير حياته الشخصية بطريقة متفردة تعتمد على صفاته الشخصية وقدراته وميوله (سيد صبحى، ٢٠٠٣: ٢٤).

دراسات سابقة

تتناول الباحثة الراهنة مجموعة من البحوث والدراسات السابقة على النحو التالي:

أولا: دراسات تناولت التطلع المهنى لدى الكفيف المراهق.

ثانيا: دراسات تناولت إدارة الحياة لدى الكفيف المراهق.

أولا: بالنسبة للدراسات التى تناولت التطلع المهنى لدى الكفيف المراهق:

أ- دراسات عربية:

دراسة سيد محمد صبحى (١٩٨٦)

قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية بهدف التعرف على وجهة نظر الكفيف والكفيفة حول مستقبلهم المهنى وما يصاحبه من تطلعات تعبر عن مدى طموحهم وتطلعهم إلى شغل وظائف معينة وأجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس المكفوفين والكفيفات فى القاهرة والجيزة والإسكندرية وكذلك طلاب الجامعات بجمهورية مصر العربية من المكفوفين وكان عددها ٤٠ كفيفا و٤٠ كفيفة من طلاب المدارس الثانوية، ٦٥ طالب وطالبة من الجامعات المصرية (القاهرة ـ أسيوط ـ الأزهر)، وقد استخدم الباحث مقياس وكسلر لحساب ذكاء أفراد العينة بالإضافة إلى إعداد استفتاء مكتوب بطريقة برايل حول التطلعات الدراسية والمهنية للطلاب وبينت النتائج أن الطلاب المكفوفين لديهم تطلعات مهنية لا تقتصر على مجرد الحصول على شهادة جامعية بل وتعدى الأمر إلى التطلع للحصول على درجة الدكتوراه.

دراسة سيد محمد صبحى (٢٠٠٣)

قام الباحث بدراسة استطلاعية للتعرف على التطلعات الدراسية والمهنية للمكفوفين تكونت العينة من ١٦٤ طالبا وطالبة، من طلاب المرحلة الثانوية

بالمركز النموذجي للرعاية وتوجيه المكفوفين واحتوت الاستمارة على ثلاثة محاور هي محور يمثل التطلع، محور يمثل مطابقة القدرة على التطلع ومحور يتمثل في اختيار العينة وتوصلت الدراسة إلى تطلع الكفيف والكفيفة إلى الالتحاق بعدد من الكليات الأدبية مثل الألسن، الآداب، والإعلام.

دراسة سامى محمود عبد الله رزق، لورنس بسطا (١٩٩٤)

قام الباحثان بإجراء دراسة ميدانية لمعرفة التطلعات التعليمية والمهنية وتقدير الذات لدى المعوقين واشتملت عينة الدراسة على ١٠٧ معوقا منها ٢٧ معوقا سمعيا ٥٧ معوقاً بصريا، ٢٣معوقا عقليا واستخدم الباحثان مقياس التطلعات المهنية والتعليمية للمعوق إعداد الباحثين ومقياس تقدير الذات إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقين بصريا هم أصحاب أعلى مستوى من حيث تقدير الذات ولديهم أعلى المستويات من حيث التطلعات المستقبلية الخاصة وستوى التعليم ونوع ومستوى المهنة المستقبلية كما أنهم يفضلون الوظائف ذات الطابع الفنى والإبداع العقلي وكذلك النشاط اللغوى ويبتعدون عن الدراسة والمهنة التى تتطلب الحركة البدنية الدقيقة بوجه خاص.

ب - دراسات أجنبية:

دراسة ديمجين وآخرون Dimigen et. al (١٩٩٣):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على توقعات التلاميذ البريطانيين المعاقين بصريا فى وقت ترك المدرسة وفى هذه الدراسة تمت مقارنة خطط المستقبل والتطلعات لواحد وعشرين معاقا بصريا فى مستويات مختلفة من كف البصر تمتد من الكف الكلى إلى محدودية البصر وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين هذه التطلعات.

دراسة بابيت تشارلز وهارلود بروباش Charles E & Burbach (١٩٩٠):

أجريت هذه الدراسة على ٩٣ طالبا جامعيا من المعاقين بدنيا (المقعدين

بكرسي متحرك)، والمعاقين بصريا قاموا بالإجابة عن أسئلة استبيانات خاصة بكيفيةالنظر إلى مستقبلهم المهنى وكان المتوسط العام للتطلعات أنه أكبر من توقعاتهم و٣ من ٤ أفراد العينة فضلوا أن يختاروا وظائفهم بأنفسهم، ٢٤,٧٪ فضلوا العمل بشركات كبيرة لها سمعة واسعة، ١٨,٣٪ اقترحوا الانخراط فى اعمال صغيرة، وكانت الفرصة في مساعدة هؤلاء الطلاب من العوامل المؤثرة فى تطلعاتهم المهنية.

دراسة لافرانس وبريندا Lafrance & Brenda A (١٩٨٩)

قام هذان الباحثان بدراسة التوقعات، غير المرئيةللمراهق الكفيف فيما يتعلق بالتعليم والمهنة، وفى هذه الدراسة تمت مقارنة ١٠٥ كفيف و٢٣٣ من ضعاف البصر في المدارس الثانوية (مستويات من ٩ـ١٣)في ولاية اونتوريو بكندا، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المعاقين بصريا لديهم تطلع مهنى أقل ولكن تطلعهم التعليمى أكبر، وبالرجوع إلى نتائج التحليلات الاحصائية فإن استخدام عينة المكفوفين أظهرت علاقة سلبية بين درجة التوقعات ودرجة الرؤية، وأن هناك متغيرات أخرى لها علاقة بالتطلع مثل مفهوم الذات والقدرة الأكاديمية والمستوى الاجتماعي وخطط التعليم ودرجة الرؤية وبلغت درجة التباين فى هذه المتغيرات ٣٨٪ عند مستوى التطلع المهنى بينما بلغت هذه النسبة ٣٣٪ بين درجة الإبصار والتوقعات المهنية.

ثانيا: بالنسبة للدراسات التي تناولت إدارة الحياة

أ- الدراسات العربية:

دراسة سيد محمد صبحي (١٩٨٥)

هدف هذا البحث إلى دراسة السلوك التفاعلى لدى الكفيف والكفيفة وعلاقته بالقدرة على الإنتاج بهدف التعرف على مجموعة من العوامل التى قد تتدخل بشكل أو بأخر فتجعل الكفيف على أعلى درجة من الإنتاج فى مجال

عمله حتى يصبح عضواً نافعاً وفعالاً فى المجتمع وفى ضوء ذلك الهدف تحددت العينة المستخدمة وقوامها ٤٠ كفيفاً من المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين بالزيتون، ٤٠ كفيفة من جمعية النور والأمل بمصر الجديدة وتتراوح أعمارهم بين ١٦ـ٣٥ سنة وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين السلوك التفاعلى عند الكفيف والكفيفة وقدرتهم على الإنتاج كما كانت قدرة الكفيف والكفيفة أفضل على الإنتاج عندما كانوا يعملون معاً أكثر من عملهم مع المبصرين.

دراسة منى حسين محمد الدهان (٢٠٠٣):

هدفت الباحثة إلى التعرف على علاقة السلوك الإدارى للمراهق الكفيف بمستوى القلق لديه والتعرف على الفروق فى كل من السلوك الإدارى والقلق وتأثير كل من نوع المدرسة والجنس والعمر على كل منهم وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٧٠ كفيفة و٢٠ كفيفا من مدارس النور والأمل للمكفوفين وقامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس السلوك الإدارى للمراهق الكفيف وتم تطبيق مقياس للقلق للكفيف إعداد عادل الأشول وعبد العزيز الشخص وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين القلق والقدرة على اتخاذ القرار كما أظهرت النتائج أن المراهقات الكفيفات أكثر إيجابية فى السلوك الإدارى من المراهقين المكفوفين بالرغم من أن مستوى القلق لديهن أعلى منه لدى المراهقين الذكور كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على الاستفادة من الوقت والجهد بتزايد عمر المراهق فى مرحلة المراهقة.

ب- الدراسات الأجنبية:

دراسة: الكسندرا فروين وباول بالتس Freund & Baltes (٢٠٠٢):

تقوم هذه الدراسة على اختبار تأثيرات العمر فى الاختيار الملائم والتفاؤل والمكافأة التعويضية للنفس والفاعلية وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٤٥ شاباً

متزوجاً وأعماهم تتراوح ما بين ١٩ـ٣٢، ١١٨ ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٥٩ـ٧٥ عاما، وقد جمعت تلك العينة الأقوال والحكم المأثورة التي تقال في المواقف المختلفة، وقد أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد العينة قد أظهرت أقوالا وحكما مأثورة تعكس الفاعلية والإيجابية والاختيار الملائم، وأن الإدارة الناجحة للحياة أنما تحتاج استرجاعاً على المدى البعيد في الحياة كان ناتجا لدى أفراد العينة التي لم تختر الحكم والأقوال المأثورة الدالة على الإيجابية في الحياة، وأشارت النتائج ايضا أن الإدارة الناجحة للحياة تتم باختبار استراتيجيات فعالة للإدارة الحياتية وكذلك مواجهة أزمات الحياة ومواقفها.

دراسة برندا كيمبرلي ومارجي لتشمان Kimberly & Lachman (٢٠٠١):

اختبرت هذه الدراسة شكل المجتمع والشخصية والأسلوب الذي يستخدمه الشخص الفرد في التقرير الذاتي الذي يخططه الشخص لمستقبله، وذلك للتحكم في متطلبات الحياة والرضا عنها ولقد تم استخدام عينتين من المراهقين والراشدين ممن تتراوح أعماهم ما بين (٢٥ـ٧٤) عاماً، ولقد دلت النتائج الدراسة أن التعليم والاقتصاد والحصانة الاجتماعية، التي تتم في السياق الذي تم فيه الموقف والانفتاح على الخبرة كانت كلها ذات علاقة ارتباطية بالتخطيط الناجح للمستقبل ودلت النتائج أيضا على أن الرجال كانوا أكثر تخطيطا للمستقبل وكان كلما كبروا في السن زاد لديهم حسن التخطيط للمستقبل.

كما أشارت النتائج إلى أن الرضا عن الحياة يرتبط بالقدرة على التخطيط الناجح للمستقبل والانفتاح على الحياة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة مجموعة من البحوث الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول موضوع البحث المقترح وهو التطلع المهني وعلاقته بإدارة الحياة وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت موضوع التطلع المهني عند المعاقين

بصفة عامة والمكفوفين بصفة خاصة بالنسبة للدراسات العربية منها دراسة سيد صبحي (١٩٨٦)، ودراسة سيد صبحي (٢٠٠٣)، ودراسة سامي رزق ولورنس بسطا (١٩٩٤) وقد هدفت الدراستين الأولى والثانية إلى التعرف علي التطلعات التعليمية والمهنية لدى المعاقين عقليا وسمعيا وبصريا.

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد عرضت الباحثة لمجموعة الدراسات الأجنبية التى تناولت التطلع المهنى والتعليمى لدى المكفوفين منها دراسة ديمجين وآخرون (١٩٩٣)، ودراسة بابيت تشارلز وهارلود (١٩٩٠)، ودراسة لافرانس وبرنيدا (١٩٨٩) وقد ركزت هذه الدراسات على الربط بين درجة الإبصار والتطلع المهني لدى المكفوفين وقد لاحظت الباحثة إلى جانب قلة الدراسات أنها قد أجريت أخر دراسة حول التطلع المهنى عام ١٩٩٣ وهى دراسة ديميجين التى كانت تهدف إلى مقارنة خطط المستقبل والتطلعات لدى ٢١ معاقا وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين هذه التطلعات.

أما بالنسبة للدراسات التى تناولت إدارة الحياة فقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت هذا المفهوم فبالنسبة للدراسات العربية لا توجد سوى دراستين فقط هما دراسة سيد صبحى (١٩٨٥) التى تناولت السلوك التفاعلى لدى الكفيف ودراسة منى حسين محمد الدهان (٢٠٠٣) التى تناولت السلوك الإدارى لدى الكفيف وعلاقته بمستوى القلق. أما بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد لاحظت الباحثة أن معظم هذه الدراسات قد أجريت على العاديين فى مرحلتي المراهقة والرشد ولا توجد دراسة تناولت إدارة الحياة لدى الكفيف.

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالى لدراسة العلاقة بين التطلع المهنى وإدارة الحياة لدى الكفيف المراهق وتصميم المقاييس المناسبة لذلك واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات الدراسة.

فروض الدراسة:

١٠ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة في مقياس التطلع المهنى وإدارة الحياة لدى الكفيف المراهق.

٢٠ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة (ذكور وإناث) بالنسبة للتطلع المهنى.

٣٠ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة (ذكور وإناث) بالنسبة لإدارة الحياة لصالح الذكور.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها وهو دراسة العلاقة بين التطلع المهنى وإدارة الحياة لدى الكفيف المراهق، ومنهجها هو المنهج الوصفى الارتباطى، وعينتها هى مجموعة من المكفوفين في مرحلة المراهقة في المرحلة الدراسية الإعدادية والثانوية، والأدوات وهى مقياس التطلع المهنى ومقياس إدارة الحياة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمتغيرات الدراسة.

والمنهج المستخدم فى هذه الدراسة هو المنهج الوصفى الذى يهتم بدراسة العلاقة الارتباطية بين التطلع المهنى وإدارة الحياة لدى الكفيف المراهق.

وتتكون عينة الدراسة الحالية من مجموعة من المراهقين المكفوفين الملحقين بمدارس ومركز المكفوفين وتشمل المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين بجسر السويس ومدرسة النور والأمل بمصر الجديدة وذلك فى المرحلتين الإعدادية والثانوية ممن تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٩ سنة مع العمل على تجانس أفراد العينة من حيث (درجة الإبصار، المستوى الاجتماعى والاقتصادى، ومستوى الذكاء).

الأدوات:

تتمثل فى أداتين رئيستين هما:

١ - مقياس التطلع المهنى. إعداد الباحثة.

٢ - مقياس إدارة الحياة.   إعداد الباحثة.

الأسلوب الإحصائي:

١ - معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين التطلع المهنى وإدارة الحياة لدى المراهق الكفيف.

٢- استخدام الأسلوب الإحصائى المناسب لتحديد مستوى دلالة الفروق بين المجموعات.

٣- استخدام الأسلوب الإحصائى المناسب للتحق من صدق وثبات أداتى الدراسة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١ • **أشرف عبد الغفار عبد البر محمد** (١٩٩٧). دراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإنجاز لدى طلاب التدريب المهنى. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢ • **سامى محمود عبد الله رزق، لورنس بسطا زكرى** (١٩٩٤). التطلعات التعليمية والمهنية وتقدير الذات لدى المعوقين بحوث ودراسات المؤتمر السادس لاتحاد وهيئات رعاية المعوقين بجمهورية مصر العربية (مارس ١٩٩٤، ص ١٩٥ـ٢٢٠).

٣ • **سيد محمد صبحى** (١٩٨٥). السلوك التفاعلى للكفيف وعلاقته بالقدرة على الإنتاج. القاهرة: المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين.

٤ • **سيد محمد صبحى** (١٩٨٦). الكفيف والتطلع المهنى. القاهرة: المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين.

٥ • **سيد محمد صبحى** (٢٠٠٣). التأهيل النفسى والمهنى للكفيف المراهق. القاهرة: المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين.

٦ • **عبد الرحمن سيد سليمان** (١٩٩٩). سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة ج١ «المفهوم والفئات. القاهرة: زهراء الشرق.

٧ • **عبد العزيز السيد الشخص، عبد الغفار عبد الحكيم الدماطى** (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ • منى حسين محمد الدهان (٢٠٠٣). السلوك الإدارى للمراهق الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية. مجلة دراسات نفسية، مُجلّد ١٣. ع٤ (أكتوبر ٢٠٠٣) ص ص ٥٢٥ـ٥٥٣.

9.Babbit,Charles- E, Burbach, Harold- J (1990). Note on the perceeived occupational future of physically disabled college students, Journal of Employment Counseling, Sep, Vol 27 (3), 98-103.

10.Brenda, Kimberly M, Lachman, Margie E (2001). planning for the future:A life management strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood. psychoogy and Aging, Jun, Vol 16 (2), 206-216 .

11.Dimigen, Gisella, Scott, Fiona, Thackeray, Fiona, Pimm, Mark, et- al. (1993). Career expectations of British visually impaired students of School-Leaving age. Journal. Of Visual Impairment and Blindness Jun, Vol 87 (6), 209-210 .

12.Freund, Alexandra M, Baltes, paul B- (2002). The adaptiveness of selection, optimization, and Compensation as strategies of life management: Evidence from aprefence study on proverbs. Journals of Gernontology: series B: psychological Sciences And Social Sciences, Sep. Vol 57 B (5), 426-434 .

13.Lafrancc, Bush, Brenda A. (1989). Unseen expectations of blind youth: Educationa and Occupational Ideas. Jouenal of Visual Impairment and Blindnees, Apr. Vol 82 (4), 132-136 .

ملحق رقم (٤)

جامعة عين شمس

كلية التربية

قسم الصحة النفسية

خطة بحث فى موضوع

فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض اضطرابات الكلام واللغــة لدى الأطفـــال

مقدمة من الطالب/ السيد يس التهامى محمد

للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية

(تخصص صحة نفسية)

إشراف

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز السيد الشخص

أستاذ الصحة النفسية ووكيل كلية التربية لشئون

خدمة المجتمع وتنمية البيئة - جامعة عين شمس

الدكتور/ حسام الدين محمود عزب

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية - جامعة عين شمس

٢٠٠٦م

- مقدمة:

الكلام واللغة وسيلتان أساسيتان وجوهريتان لتبادل المعلومات والمشاعر والأفكار بين فردين أو أكثر ، ونجد أن الأطفال يعبرون عن حاجاتهم ورغباتهم من خلال الكلام واللغة، وبصفة عامة يتعلم الأطفال الصغار الكلام واللغة من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة بهم وما بها من أفراد وأشياء متنوعة تعمل على اثراء حصيلتهم اللغوية والكلامية، كما يعد الكلام واللغة وسيلتان لتنمية شتى المهارات الأخرى وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة (ماكارثي ونيفل McCarthy & Neville، ١٩٩٢ ص٤٥١).

وقد يعاني بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من اضطرابات في الكلام واللغة، مما قد يؤثر سلبياً على مختلف نواحي نموهم الاجتماعية، والسلوكية، والنفسية، والأكاديمية، وتختلف هذه التأثيرات السلبية تبعاً لنوع الاضطراب وشدته.

ويوجد خلاف كبير بين العلماء والباحثين حول توقيت التدخل العلاجي لاضطرابات الكلام واللغة والتساؤلات في هذا الشأن تدور حول: هل من الأفضل التدخل العلاجي بصورة مبكرة فور تعرض الأطفال لاضطرابات الكلام واللغة في مرحلة مبكرة من العمر ؟ أم أنه من الأفضل الانتظار وعدم التدخل العلاجي على أساس أن تقدم الأطفال في العمر ونضجهم قد يساعدان على اكتسابهم مهارات الكلام واللغة بصورة أفضل، وبالتالي يتحسنون تلقائياً، ومن ثم تختفي اضطرابات الكلام واللغة لديهم كلما مضت بهم سنوات العمر؟. (كنت Kent، ٢٠٠٤، ص١٦٢).

وقديماً كانت الفكرة السائدة تقضي بعدم التدخل المبكر لعلاج اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال حيث إنه كلما تقدم الأطفال في العمر اختفت اضطرابات الكلام واللغة التي يعانون منها، في حين أكدت التوجهات الحديثة على ضرورة الاهتمام برعاية هؤلاء الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، وبالتالي

أكدت على ضرورة وأهمية التدخل المبكر لعلاج اضطرابات الكلام واللغة؛ على أساس أنه على الرغم من أنه قد يتم الشفاء منها بصورة تلقائية ودون تدخل علاجي، إلا أنه توجد نسبة كبيرة من الأطفال قد تستمر لديهم هذه الاضطرابات رغم تقدمهم في العمر ، وبالتالي يستمرون في المعاناة منها ومن آثارها السلبية، ولذلك أكدت الدراسات المعاصرة على أهمية التدخل المبكر لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أنه يُسهم في تحسين كافة جوانب النمو المختلفة لديهم، كما يُسهم في التقليل من خطر التعرض للمشكلات الاجتماعية، والسلوكية والنفسية، والأكاديمية في مراحل العمر التالية (كنت kent، ٢٠٠٤، ص٣٨٠؛ عبدالعزيز الشخص، ٢٠٠٦، ص٢٠٨).

- مشكلة الدراسة:

التدخل المبكر له أهمية كبيرة في النمو الإنساني، حيث يساعد الأطفال الذين يسيرون بمعدل بطيء عن أقرانهم العاديين في النمو، كما يساعد في التغلب على حل المشكلات التي تواجه الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، قبل أن تصبح هذه المشكلات مزمنة وراسخة لديهم، وربما يصعب علاجها فيما بعد، لذلك تبدو أهمية برامج التدخل المبكر للوقاية من مشكلات الكلام واللغة من جهة؛ أو علاجها والحد من تفاقمها والحد من تأثيراتها الضارة من جهة أخرى (kirk, et.al, 1997: 284).

ومن هذا المنطلق يهتم البحث الحالي باضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة؛ نظراً لخطورتها، ولأنها قد تنعكس بصورة سلبية على جوانب النمو الأخرى كالجانب الاجتماعي والجانب الانفعالي وربما الجانب العقلي المعرفي أيضاً.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

هل يمكن علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال من خلال برنامج للتدخل المبكر؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:

١ – هل يمكن علاج اللجلجة لدى الأطفال من خلال برنامج للتدخل المبكر؟

٢ – هل يمكن علاج تأخر النمو اللغوى لدى الأطفال من خلال برنامج للتدخل المبكر؟

٣ – هل يمكن علاج اضطرابات النطق لدى الأطفال من خلال برنامج للتدخل المبكر؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، وتأخر النمو اللغوى، و اضطرابات النطق)، لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برنامج للتدخل المبكر صمم فى ضوء خصائصهم، وفى ضوء الاستراتيجيات العلاجية المناسبة لهم.

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظرى والتطبيقى على النحو التالى:

أ- الأهمية النظرية:

١ – الإسهام فى زيادة كم المعلومات والحقائق عن بعض اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق).

٢ – توفير مزيد من المعلومات والحقائق عن بعض اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال فى المراحل المبكرة من العمر.

٣ – إلقاء الضوء على اضطرابات الكلام واللغة، وتأثيراتها السلبية على جوانب النمو المختلفة، وعلى تفاعل الطفل مع الآخرين وخاصة الأسرة.

٤ – إلقاء الضوء على أهمية التدخل المبكر وتأثيراته الايجابية على جوانب النمو المختلفة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.

٥- إلقاء الضوء على جوانب، ومحاور، واستراتيجيات برامج التدخل المبكر، وأهم الأنشطة التي يجب أن تتضمنها.

٦- من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية التي تصدت لدراسة اضطرابات الكلام واللغة، اتضح عدم وجود دراسة عربية - في حدود علم الباحث - تصدت لعلاج اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال ما قبل المدرسة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تشخيص اضطرابات النطق من خلال مقياس تشخيص اضطرابات النطق.

٢- تشخيص تأخر النمو اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال مقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى.

٣- تشخيص اللجلجة من خلال مقياس تشخيص درجة شدة اللجلجة.

٤- إشراك أولياء الأمور والمعلمون في عملية الاكتشاف المبكر لاضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق) لدى أطفال ما قبل المدرسة، عن طريق تزويدهم ببعض المعلومات والحقائق حول هذه الاضطرابات، وتدريبهم على أساليب الملاحظة الدقيقة لها؛ للتعرف على الاضطرابات التي قد يعاني منها هؤلاء الأطفال في وقت مبكر.

٥- علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة)، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق) لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال برنامج علاجي متكامل يتضمن جلسات علاجية للأطفال وجلسات إرشادية لأولياء الأمور والمعلمين، مما قد يسهم في تلافي الآثار السلبية لهذه الاضطرابات على النواحي الاجتماعية، والسلوكية، والنفسية، والأكاديمية لهؤلاء الأطفال.

٦- اشتراك أولياء الأمور والمعلمون في تنفيذ البرنامج العلاجي المقدم للأطفال الذين يعانون من بعض اضطرابات الكلام واللغة قدر الإمكان؛ لما لذلك من أثر إيجابي في الإسراع بالعلاج، وتعميم الأثر الايجابي للبرنامج واستمراره.

٧- توفير برنامج تم إعداده على أساس علمى دقيق من شأنه أن يُسهِمْ فى التعرف على اضطرابات الكلام واللغة، وعلاجها لدى أطفال ما قبل المدرسة.

- **مصطلحات الدراسة:**

أ- اضطرابات الكلام واللغة Speech and Language Disorders:

يُعرف الباحث اضطرابات الكلام واللغة إجرائياً بأنها عبارة عن «صعوبات أو مشكلات فى الكلام واللغة تجعل كلام الفرد يختلف عن الكلام العادى، مما يعوقه عن التواصل مع الآخرين، الأمر الذى يؤدى إلى معاناته من مشكلات اجتماعية، ونفسية، وسلوكية، وأكاديمية تحول دون قدرته على التواصل السوى مع الآخرين».

ويُركز الباحث فى الدراسة الحالية على اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق، ويعرفها إجرائياً على النحو التالى:

- **اللجلجة Stuttering:**

تشير اللجلجة إلى «اضطراب فى طلاقة الكلام تتضمن ممارسة بعض السلوكيات بصورة لاإرادية، وتشمل سلوكيات كلامية مثل تكرار الأصوات أو المقاطع أو الكلمات، وإطالة الأصوات، والتوقف أثناء الكلام، وسلوكيات جسمية مثل توتر عضلات الجسم بصورة عامة وعضلات النطق بصورة خاصة، ورمش العينين ورعشة الأنف، وسلوكيات أثناء التنفس مثل عدم التناسق بين الشهيق والزفير، وقد يعانى الفرد المتلجلج من الخوف من نطق بعض الأصوات، أو الكلمات ويقوم بتجنبها واستبدالها بكلمات أخرى، واقحام بعض الأصوات أو بعض الكلمات غير المرتبطة بالموضوع أثناء الكلام، وعدم المحافظة على التواصل البصرى أثناء التواصل مع الآخرين». وذلك كما تقاس بالمقياس المستخدم فى الدراسة.

تأخر النمو اللغوى Delayed Language Development:

يشير تأخر النمو اللغوى إلى «تأخر الطفل فى اكتساب اللغة ومهاراتها المختلفة عن أقرانه العاديين المماثلين له في العمر الزمني». وذلك كما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

اضطرابات النطق Articulation Disorders:

تشير اضطرابات النطق إلى «عدم القدرة على نطق الأصوات بطريقة صحيحة وتشمل حذف صوت أو أكثر، أو تشويه الصوت، أو إبدال صوت بآخر ، أو اضافة صوت أو أكثر». وذلك كما تقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

ب - التدخل المبكر Early Intervention:

التدخل المبكر هو تدخل الاخصائي أو الاخصائيون بالتعامل مع مشكلة تعوق الطفل أو قد تعوقه في المستقبل من تحقيق ذاته وامكاناته في التوافق مع نفسه أو مع الآخرين من حوله، سواء كان ذلك في مجال الأسرة، أو المدرسة، أو العلاقة مع الزملاء أو الكبار، وبحيث يؤدى هذا التدخل فى النهاية إلى التغلب على المشكلة أو التقليل من آثارها السلبية لتحقيق أفضل توافق ممكن بين الطفل وأسرته وبيئته. (عبدالعزيز الشخص، ٢٠٠٦، ص١٥٥).

ويعرف الباحث برنامج التدخل المبكر إجرائياً بأنه «برنامج منظم ومخطط يعتمد على مجموعة من الفنيات هي التعزيز Reinforcement ، والنمذجة Modeling، والمحاكاة Imitation، ولعب الدور Role Play، والتدريب التوكيدي Assertive Training، والتظليل Shadowing، ومجموعة من التدريبات هي تدريبات التنفس Breathing Trainings، وتدريبات اللسان، والشفاه، والفك، والتدريب على الأصوات (التدريب الكلامي)، والتدريب الاسترخائي التقدمي progressive Relaxation Training، واستراتيجيات تسهيل الطلاقة Fluency Facilitating، التي يتم استخدامها بمفردها أو أثناء أداء مجموعة من الأنشطة المنّوعة مثل أنشطة التفكير واللغة (المقارنات، الأسئلة، التجميع... الخ)،

والأنشطة القصصية، والأنشطة الدرامية، الخ ؛ بهدف علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق) لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة». وهذا هو التعريف الذى قام عليه البرنامج الذى يتم تصميمه، وتطبيقه في هذه الدراسة.

- دراسات سابقة:

أولاً: دراسات عربية:

١- دراسة سهام عبدالعزيز البليهد (١٩٩٧) بعنوان «تحسين بعض المهارات لطفل رياض الأطفال من خلال المناشط التربوية - تصور تخطيطى مقترح».

وتتكون المهارات المعنية في هذه الدراسة من:

أ- تحسين مهارات التواصل:

والهدف الرئيسى لذلك هو العمل على تعزيز مهارات الأطفال اللفظية لمعاونتهم على نقل أفكارهم ومشاعرهم، وتتمثل الأهداف الخاصة فى التفاعل مع الأطفال بالطريقة التى تشجعهم على نقل أفكارهم ومشاعرهم لفظياً، وتوفير المواد والأنشطة التى تعزز النمو اللغوى واستخدام الكتب والقصص مع الأطفال لتدعيم وتحفيز القدرة على التحدث والتواصل.

التخطيط للبرنامج: يستند البرنامج على مجموعة من الركائز هى:

- التفاعل الواعى مع الأطفال بالطرق التى تشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم لفظياً، والحرص على النطق الصحيح أمام الأطفال حيث يقومون بتقليد النماذج اللغوية، وتدريب الأطفال على مجموعات من التعبيرات التى تحقق التواصل السليم مثل أداء التحية، حكاية ما يحدث... الخ.

- توفير المواد والأنشطة التى تعزز تنمية اللغة، ولكى تحقق المعلمة النماء اللغوى السليم للطفل فى تلك المرحلة ينبغى أن تقف على مستوى اللغة لدى كل طفل، وأن تخطط لأنشطة الطفل كى تعاونها على الاشتراك مع آخر أول الأمر. وقد صممت الباحثة قائمة لفحص وتقييم اللغة تقدم للمعلم.

ب - تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية:

إن مهمة المقررات الدراسية تتركز فى تقديم الخبرات التعليمية التى من شأنها أن تساعد على تنمية القدرات العقلية المعرفية، وقد ركزت جميع الدراسات التى تهتم بتنمية المهارات من خلال المناشط على ضرورة أن تكون الأنشطة التربوية موجهة لتحسين أداء التلاميذ وتنمية مهاراتهم، وكذلك ترسيخ المعلومات التى يقدمها المنهج الدراسى، ومن هنا كان التركيز على المهارات الاجتماعية من الأمور المهمة لطفل ما قبل المدرسة على اعتبار أن هذه المهارات الاجتماعية تعتمد على مراعاتها عند معلمة رياض الأطفال بوصفها جزء لايتجزأ من المقررات الدراسية فى تلك المرحلة.

٢- دراسة أحمد حسنين أحمد (١٩٩٩) بعنوان «بعض المتغيرات المرتبطة بالنمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة».

هدفت الدراسة إلى قياس بعض المتغيرات المرتبطة بالنمو اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة فى ضوء بعض المتغيرات (اتجاهات الوالدين، وجنس الطفل، وحجم الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين).

وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً وطفلة في مرحلة ما قبل المدرسة، ووالديهم (٨٠ أب، ٨٠ أم).

واستخدمت الدراسة الأدوات الثلاث الآتية:

١- اختبار رسم الرجل لتحديد معامل الذكاء. (إعداد جود إنف هاريس، تقنين فاطمة حنفى، ١٩٨٣).

٢- مقياس اللغة الفرعى للمرحلة العمرية من (٤ - ٦) أعوام. (إعداد محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، ١٩٩٦).

٣- استبيان اتجاهات الوالدين نحو لغة الأطفال. (إعداد الباحث).

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين اتجاهات (التسامح) للوالدين (الأب، الأم) وارتفاع نسبة النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

٢- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين اتجاه (الاهتمام) للوالدين (الأب، الأم) وارتفاع نسبة النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

٣- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين عدم ممارسة اتجاه (الإهمال) للوالدين (الأب، الأم) وارتفاع نسبة النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

٤- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين اتجاه (التشدد) للوالدين، (الأب، الأم) وارتفاع نسبة النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

٥- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوالدين (الأب، الأم) ذوّى الدرجات المرتفعة (مجموع الأبعاد) على استبيان اتجاهات الوالدين وارتفاع نسبة النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

٦- وجود ارتباط موجب بين ارتفاع نسبة النمو اللغوى للأطفال وحجم الأسرة لصالح الأسرة الصغيرة.

٧- عدم وجود ارتباط دال بين النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة والنوع (ذكور، واناث).

٨- وجود ارتباط موجب دال بين المستوى التعليمى للوالدين (المرتفع، المتوسط) وارتفاع نسبة النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

٣- دراسة هالة الجرواني وإميلي صادق (١٩٩٩) بعنوان «دراسة لبعض العوامل المؤثرة على التهتهة في الأطفال ما قبل المدرسة في محافظة الإسكندرية».

هدفت الدراسة إلى تقصي وفحص بعض العوامل المؤثرة على التهتهة لدى أطفال ما قبل المدرسة؛ وذلك حتى يمكن التغلب عليها ومحاولة علاجها مبكراً حتى لاتؤثر تأثيراً سلبياً على تربية الطفل وتعليمه وتوافقه .

وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) طفلاً وطفلة فى مرحلة ما قبل المدرسة،

تراوحت أعمارهم من (٤ -٦) أعوام، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٢٨) طفلاً وطفلة من المتهتهين (١٩) من الذكور و(٩) من الإناث و(٥٦) أب، وأم، ومجموعة ضابطة تكونت من (٤٨) طفلاً وطفلة من العاديين (١٨) من الذكور و(٣٠) من الإناث.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادى، (إعداد عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٥).

٢- اختبار قوائم السلوك؛ لتشخيص حالات الاضطرابات السلوكية والانفعالية. (ترجمة فاتن عبدالحميد، ١٩٩٦).

٣- فحص طبى شامل، وتقييم السمع لدى الأطفال.

٤- المقابلات مع الوالدين.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى حدوث التهتهة بين الذكور، والإناث، حيث تزداد التهتهة بين الذكور بالمقارنة بالإناث.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى حدوث التهتهة فى وجود تاريخ مرضى للأسرة، حيث ترجع تهتهة الأطفال إلى وجود التهتهة فى تاريخ الأسرة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة نتيجة ردود فعل الوالدين السلبية تجاه لغة أطفالهم، حيث ترجع تهتهة الأطفال إلى هذه الردود السلبية.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى حدوث التهتهة فى وجود مشكلات سلوكية للأطفال.

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى حدوث التهتهة بين المستوى المرتفع، والمستوى المتوسط.

٦- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى حدوث التهتهة فى وجود مشكلات أسرية.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى حدوث التهتهة فى وجود أمراض مزمنة.

٤- دراسة علا زكى (٢٠٠٠) بعنوان دراسة العلاقة بين ضغوط الوالدية واللجلجة فى الكلام عند أطفال ما قبل المدرسة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط الوالدية، واللجلجة عند أطفال ما قبل المدرسة، وأيضاً الكشف عن مدى تأثير ضغوط الوالدية على شدة اللجلجة عند طفل ما قبل المدرسة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٦)سنوات، وشملت العينة أيضاً أمهات الأطفال المتلجلجين ومدرسيهم.

واستخدمت الدارسة الأدوات الأتية:

١ـ اختبار رسم الرجل لتحديد معامل الذكاء (إعداد جود أنف هاريس).

٢ـ مقياس المستوى الإجتماعي الإقتصادى للأسرة (إعداد عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥).

٣ـ مقياس ضغوط الوالدية (إعداد فيولا الببلاوى).

٤ـ مقياس تقدير شدة اللجلجة فى الكلام لطفل ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة).

وأسفرت الدراسة عن النتائج الأتية:

١ـ وجود علاقة ارتباطية بين مقياس ضغوط الوالدية للطفل، أو الوالدين ودرجات مقياس شدة اللجلجة فى الكلام.

٢ـ وجود فروق غير دالة احصائياً بين الأطفال الذكور، والإناث في مقياس شدة اللجلجة في الكلام، ومستوى ضغوط الوالدية.

٣ـ وجود فروق غير دالة احصائياً بين المستوى الإجتماعي الإقتصادى للأطفال في أبعاد مقياس شدة اللجلجة، وأبعاد مقياس الوالدية.

٤ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات شدة اللجلجة في الكلام عند الأطفال باختلاف مستوى شدة ضغوط الوالدية عند الأمهات لصالح المستوى الأعلى.

٥ـ أن التفاعل بين الجنس، والمستوى الإجتماعي الإقتصادى ليس له تأثير احصائى على أبعاد مقياس شدة اللجلجة في الكلام.

٦ـ أن التفاعل بين الجنس ومستوى شدة ضغوط الوالدية له تأثير دال احصائى على المظاهر الفسيولوجية، والإنفعالية، والسلوكية لشدة اللجلجة في الكلام.

٧ـ أن التفاعل بين المستوى الإجتماعي الإقتصادى، ومستوى شدة ضغوط الوالدية ليس له تأثير دال احصائياً على شدة اللجلجة في الكلام .

٨ـ أن التفاعل بين الجنس بنوعيه، والمستوى الإجتماعي الإقتصادى، ومستوى شدة ضغوط الوالدية ليس له تأثير دال احصائياً على شدة اللجلجة في الكلام.

.ثانياً: دراسات أجنبية:

١ـ دراسة هاريس وآخرون .Harris, et al (٢٠٠٢) بعنوان «التحقق التجريبي للتعرف على أثر برنامج لدكومب على اللجلجة المبكرة».

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج لدكومب في علاج اللجلجة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والإجابة عن تساؤل هل التدخل المبكر لعلاج اللجلجة أفضل من إنتظار تحسن الأطفال وشفائهم من اللجلجة بطريقة تلقائية بمرور الوقت، وبتقدمهم في العمر؟.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طفلاً وطفلة من المتلجلجين فى مرحلة ما قبل المدرسة ووالديهم، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٢٣) طفلاً وطفلة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٣) طفلاً وطفلة.

واستخدمت الدراسة الأداتين التاليتين:

١ـ المقابلات مع الوالدين.

٢ـ مقياس شدة اللجلجة.

واشترك أطفال المجموعة التجريبية فى جلسات برنامج لدكومب لمدة (١٢) أسبوعاً، وأعطي للوالدين جهاز تسجيل صغير لتسجيل كلام أطفالهم المتلجلجين بعدكل جلسة علاجية فى ثلاثة مواقف مختلفة دون أن يعرفوا أنه يتم تسجيل كلامهم، على يحضروا هذه التسجيلات الصوتية فى الأسبوع التالى لكل جلسة، والمواقف التى تم تسجيل كلام الطفل فيها هى:

ـ الطفل وهو يتكلم مع الوالدين.

ـ الطفل وهو يتكلم مع فرد مألوف له بعيداً عن المنزل.

ـ الطفل وهو يتكلم مع أى فرد، وفى أى مكان.

وأسفرت الدراسة عن النتيجتين التاليتين:

١ـ فاعلية برنامج لدكومب في علاج اللجلجة المبكرة لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث تحسن أطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا العلاج باستخدام برنامج لدكومب تحسناً ملحوظاً بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

٢ـ انخفاض اللجلجة لدى أطفال المجموعة التجريبية ضعف انخفاضها لدى أطفال المجموعة الضابطة، وهذا يعنى أن التدخل ببرنامج لدكومب لعلاج اللجلجة أكثر إيجابية فى علاج اللجلجة، وتجاوز التحسن التلقائى للأطفال المتلجلجين الذين لم يتعرضوا للعلاج فى مرحلة مبكرة من العمر.

وأوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر لعلاج اللجلجة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، وعدم انتظار التحسن، والشفاء التلقائى للجلجة بمرور الوقت، وتقدم الأطفال فى العمر.

٢ـ دراسة تومبلين وآخرون .Tomblin, et al (٢٠٠٣) بعنوان «معرفة مدى استمرار اضطراب اللغة: بعد أربع سنوات من التشخيص فى مرحلة الحضانة».

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استمرار اضطرابات اللغة، وما إذا كانت هذه الإضطرابات سوف تتحسن فى مرحلة المدرسة الإبتدائية بصورة طبيعية دون تدخل علاجى أم لا؟.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طفلاً وطفلة لا يعانون من أى إعاقات حسية، أو صعوبات نمائية، ونسب ذكائهم عادية. وتم تقييمهم بعد سنتين من مرحلة الحضانة، كما تم تقييم (١٨٠) منهم بعد أربع سنوات.

واستخدمت الدراسة نوعين من الاختبارات:

١ـ الإختبارات الفرعيّة لتقييم اللغة الشفوية والذى يتضمن المفردات المصورة، والمفردات الشفوية، وفهم القواعد، ومحاكاة الجمل، وتكملة القواعد.

٢ـ اختبار لقياس الذكاء.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن اضطرابات الكلام واللغة مازالت موجودة بنسبة كبيرة لدى الأطفال عينة الدراسة فى مرحلة المدرسة الإبتدائية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة التدخل المبكر لعلاج اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة لتلافى استمرارها فى المراحل العمرية التالية، ولتلافى آثارها السلبية عليهم.

٣ـ دراسة دافيز وآخرون .Davies, et al (٢٠٠٤) بعنوان «تحسين مهارات القصة للأطفال الصغار المتأخرين فى النمو اللغوى».

هدفت هذه الدراسة إلى تحسين النمو اللغوى لعينة من أطفال ما قبل المدرسة

المتأخرين في النمو اللغوى، حيث أن الأطفال المتأخرين لغوياً يملكون قدرة محدودة في فهم وحكي القصة، والتدخل المبكر يؤدى إلى تنمية وتحسين الحديث الشفوى مما يساعد بالتالي على تحسين قدرتهم على فهم وحكى القصة، ويساعدهم ذلك على المشاركة في الأنشطة داخل فصول الدمج.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم الزمنية من (٥-٧) أعوام بمتوسط (٥,١١) عام.

واستخدمت الدراسة الأدوات الأتية:

- اختبار رنفو للصور المتحركة.

- اختبارات لتقييم قدرة الأطفال على إعادة سرد القصص.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن الأطفال في مهارات القصة، بحيث أصبحوا قادرين على فهم وحكى القصة، مما ساعد على تحسين النمو اللغوى لديهم، وبالتالى أصبحوا قادرين على المشاركة في الأنشطة داخل فصول الدمج.

٤- دراسة فرانكين وآخرون .Franken, et al (٢٠٠٥) بعنوان «العلاج التجريبي اللجلجة المبكرة: دراسة تمهيدية».

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير طريقتين من طرق علاج اللجلجة المبكرة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، الطريقة الأولى تعتمد على استخدام برنامج لدكومب، والطريقة الثانية تعتمد على استخدام برنامج لتنمية الجوانب الحركية، والإنفعالية، واللغوية، والمعرفية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة المتلجلجين، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تكونت من (١٥) طفلاً وطفلة طُبق عليها برنامج لدكومب، والمجموعة الثانية تكونت من (١٥) طفلاً وطفلة طُبق عليها برنامج لتنمية الجوانب الحركية، والإنفعالية، واللغوية، والمعرفية.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

- مقابلات الوالدين.

ـ مقياس شدة اللجلجة .Stuttering Severity Scale

ـ مقياس طلاقة الكلام أثناء اللعب الحر.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الطريقتين (برنامج لدكومب، برنامج تنمية الجوانب الحركية والإنفعالية واللغوية والمعرفية) فى علاج اللجلجة المبكرة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طريقتى العلاج، أى أنهما ذوا أثر فعال فى علاج اللجلجة.

٥ـ دراسة لافيرتى وآخرون .Lafferty, et al (٢٠٠٥) بعنوان «التدريس الأبجدية لأطفال ما قبل المدرسة ذوى تأخر النمو اللغوى والأطفال العاديين فى النمو اللغوى».

هدفت الدراسة إلى تحسين النمو اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغوياً من خلال تدريس الأبجدية لهم، حيث تعد معرفة الأبجدية مؤشر مهم ومؤثر على النجاح الأكاديمى فيما بعد.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، تترواحت أعمارهم من (٣,٧-٤,١٠) أعوام، اثنان من المتأخرين لغوياً، واثنان من العاديين.

واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١ـ بطارية كوفمان لتقييم الأطفال.

٢ـ اختبار النطق.

٣ـ مقياس رينيل للنمو اللغوى Reynell Developmental Language Scges

٤ـ اختبار مهارات الإدراك البصرى.

٥ـ اختبار التعبير اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك تحسناً فى قدرات الأطفال فى التعرف على أسماء الحروف، وإنتاجها فى المنزل، والمدرسة، مما أدى بالتالى إلى زيادة النمو

اللغوى لديهم، مما ساعدهم على الإستفادة من شرح المعلم داخل الفصل.

٦ـ دراسة روبين Rubin (٢٠٠٥) بعنوان «العلاج بمدخلات سمعية باستخدام القصة لمعالجة اضطرابات النطق».

هدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية العلاج باستخدام مدخلات سمعية (الذى يهدف إلى التدريب على إدراك أصوات الكلام) والمستخدم ضمن سياق القصص فى علاج اضطرابات النطق لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة.

وقد تكونت عينة الدراسة من طفل واحد ذكر يعانى من اضطرابات النطق، عمره (٥) أعوام، ملتحق بمرحلة رياض الأطفال فى مدرسة عادية، وصفه المعلمون بأنه يتمتع بدرجة ذكاء مرتفعة جداً.

واستخدمت الدراسة الأداتين التاليتين:

١ـ التقييم الكلينيكى لأساسيات اللغة لدى أطفال ـ مرحلة ما قبل المدرسة (الطبعة الثانية)-The Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool (2nd ed) (CELF-P) ؛ لتقييم قدرات اللغة الإستقبالية والتعبيرية.

٢ـ اختبار جولدمان ـ فريستو للنطق (الطبعة الثانية) Goldman-Fristoe Test of Articuation-Second Edition.

واستمر العلاج لمدة (٣) شهور بواقع (١٥) جلسة، (٥) جلسات أسبوعياً لعلاج الأصوات التى يعانى الطفل من إضطرابات فى نطقها وهى أصوات (ر،ك).

واعتمد العلاج على القصص التى كان يرويها المعالج أولاً والتى تحتوى على كلمات بها الأصوات المستهدف علاجها، وكانت مدة كل قصة يرويها المعالج حوالى (٧) دقائق تقريباً، تتضمن حوالى (٢٠٠) كلمة تقريباً بها الأصوات التى ينطقها الطفل بطريقة خاطئة، ثم يطلب المعالج من الطفل قراءة القصة، ويقوم بتعزيزه عند قيام الطفل بالقراءة الصحيحة، ومناقشتها معه، ثم يقوم المعالج بعرض كروت مصورة لأحداث القصة، ويطلب من الطفل تسميتها، ويلاحظ المعالج طريقة نطق الأصوات المستهدف علاجها.

وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية العلاج بمدخلات سمعية فى اضطرابات النطق لدى الطفل، بحيث أصبح قادراً على نطق الأصوات المستهدفة (ر، ك) بطريقة صحيحة سواء في بداية، أو وسط، أو نهاية الكلمات بنسبة (١٠٠٪).

وأكدت الدراسة على فاعلية علاج المدخل السمعى في علاج اضطرابات النطق بصورة عامة، وبصورة خاصة عند استخدامها ضمن سياق القصص.

- فروض الدراسة:

فى ضوء الإطار النظرى للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية للدراسة الحالية:

١ـ توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الأولى (لجلجة) ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة الأولى (لجلجة) على مقياس تشخيص اللجلجة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

٢ـ توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الأولى (لجلجة) قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص اللجلجة لصالح القياس البعدى.

٣ـ لا توجدفروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الأولى (لجلجة) فى القياس البعدى ومتوسطات رتب نفس المجموعة فى القياس التبعى على مقياس تشخيص اللجلجة.

٤ـ توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية (تأخر نمو لغوى) ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة الثانية (تأخر نمو لغوى) على مقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

٥ـ توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية (تأخر نمو لغوى) قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفس

المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى لصالح القياس البعدى.

٦ـ لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الثانية (تأخر نمو لغوى) في القياس البعدى ومتوسطات رتب نفس المجموعة فى القياس التتبعي على مقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى.

٧ـ توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الثالثة (اضطرابات نطق) ومتوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة الثالثة (اضطرابات نطق) على مقياس تشخيص اضطرابات النطق بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثالثة.

٨ـ توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الثالثة (اضطرابات نطق) قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص اضطرابات النطق لصالح القياس البعدى.

٩ـ لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية الثالثة (اضطرابات نطق) فى القياس البعدى ومتوسطات رتب نفس المجموعة فى القياس التتبعي على مقياس تشخيص اضطرابات النطق.

إجراءات الدراسة:

أ ـ المنهج المستخدم:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبى، حيث يعد برنامج التدخل المبكر بمثابة المتغير المستقل، وتعد فاعلية هذا البرنامج فى علاج اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات نطق) بمثابة المتغير التابع.

ب ـ عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلة من الملتحقين بالصفين الأول

والثانى فى رياض الأطفال من الذين يعانون من بعض اضطرابات الكلام واللغة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤,٩-٦,٦) أعوام، تم تقسيمهم إلى ست مجموعات على النحو التالى:

- مجموعة تجريبية أولى (لجلجة)، تضم (٥) أطفال.
- مجموعة تجريبية ثانية (تأخر النمو اللغوى)، تضم (٥) أطفال.
- مجموعة تجريبية ثالثة (اضطرابات نطق)، تضم (٥) أطفال.
- مجموعة ضابطة أولى (لجلجة)، تضم (٥) أطفال.
- مجموعة ضابطة ثانية (تأخر النمو اللغوى)، تضم (٥) أطفال.
- مجموعة ضابطة ثالثة (اضطرابات نطق)، تضم (٥) أطفال.

ج ـ أدوات الدراسة:

١ـ اختبار رسم الرجل لتحديد معامل الذكاء (إعداد جود انف هاريس).

٢ـ مقياس المستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة (إعداد عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦).

٣ـ مقياس تشخيص اللجلجة (إعداد الباحث).

٤ـ مقياس تشخيص تأخر اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحث).

٥ـ مقياس تشخيص اضطرابات النطق (إعداد عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٧، إعادة تقنين الباحث).

٦ـ برنامج التدخل المبكر (إعداد الباحث).

- الأساليب الإحصائية:

يستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة (فى ضوء طبيعتها، ومتغيراتها، وحجم العينة) وهى اختبارات لا بارامترية، وذلك من خلال استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

خطوات الدراسة:

١ـ الإطلاع على الكثير من المراجع العربية، والكثير من المصادر الأجنبية المتعلقة باضطرابات الكلام واللغة ومن ثم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظرى للدراسة، وأيضاً مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة باضطرابات الكلام واللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة واستخلاص أوجه الإستفادة منها.

٢ـ إعداد مقاييس الدراسة (مقياس تشخيص اللجلجة، مقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة) فى ضوء الإطار النظرى، والدراسات السابقة، وتقنينها، وإعادة تقنين مقياس تشخيص اضطرابات النطق (إعداد عبد العزيز الشخص).

٣ـ إعداد برنامج التدخل المبكر لعلاج اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق).

٤ـ تطبيق مقياس تشخيص اللجلجة (إعداد الباحث)، ومقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى لدى أطفال ما قبل المدرسة (إعداد الباحث)، ومقياس تشخيص اضطرابات النطق (إعداد عبد العزيز الشخص،س ١٩٩٧، إعادة تقنين الباحث) على أطفال الصفين الأول، والثانى برياض الأطفال.

٥ـ إنتقاء عينة الدراسة والمجانسة بينهم باستخدام الأدوات المناسبة فى العمر الزمنى، والذكاء، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى، ودرجة الإضطرابات فى الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات نطق).

٦ـ نقسيم الدراسة إلى ست مجموعات على النحو التالى:

ـ مجموعة تجريبية أولى (لجلجة)، تضم (٥) أطفال.

ـ مجموعة تجريبية ثانية (تأخر النمو اللغوى)، تضم (٥) أطفال.

ـ مجموعة تجريبية ثالثة (اضطرابات نطق)، تضم (٥) أطفال.

- مجموعة ضابطة أولى (الجلجة)، تضم (٥) أطفال.

- مجموعة ضابطة ثانية (تأخر النمو اللغوى)، تضم (٥) أطفال.

- مجموعة ضابطة ثالثة (اضطرابات نطق)، تضم (٥) أطفال.

٧- إجراء القياس القبلى على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة تبعاً لنوع الإضطراب التى تعانى منه من خلال تطبيق مقياس تشخيص اللجلجة، ومقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى، ومقياس تشخيص اضطرابات النطق لدى أطفال ما قبل المدرسة على أطفال الصفين الأول والثانى برياض الأطفال.

٨- تطبيق برنامج التدخل المبكر على أطفال المجموعات التجريبية، وتطبيق الجلسات الإرشادية على أولياء الأمور، والمعلمين.

٩- إجراء القياس البعدى على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة من خلال تطبيق مقياس تشخيص اللجلجة، ومقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى، ومقياس تشخيص اضطرابات النطق لدى أطفال ما قبل المدرسة.

١٠- إجراء القياس التتبعى على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة بعد شهر من تطبيق القياس البعدى من خلال تطبيق مقياس تشخيص اللجلجة، ومقياس تشخيص تأخر النمو اللغوى، ومقياس تشخيص اضطرابات النطق لدى أطفال ما قبل المدرسة؛ للتحقق من مدى استمرارية تأثير البرنامج.

١١- معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

١٢- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٣- اقتراح بعض التوصيات.

١٤- اقتراح بعض البحوث.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة وقوامها (٣٠) طفلاً وطفلة فى مرحلة ما قبل المدرسة من ذوى اضطرابات الكلام واللغة (اللجلجة، تأخر النمو اللغوى، اضطرابات النطق)، كما تتحدد أيضاً بالمنهج المستخدم وهو المنهج التجريبى، وكذلك تتحدد بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

المراجع

١ـ أحمد حسنين أحمد (١٩٩٩). بعض المتغيرات المرتبطة بالنمو اللغوى لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢ـ سهام عبد العزيز البليهد (١٩٩٧). تحسين بعض المهارات لطفل رياض الأطفال من خلال المناشط التربوية ـ تصور تخطيطى مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد ٢١، الجزء الثالث، ص ص ٢٧٥-٢٨٧

٣ـ عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها. (ط٢). الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

٤ـ علا محمد زكي الطيباني (٢٠٠٠). دراسة العلاقة بين ضغوط الوالدية واللجلجة فى الكلام عند أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العيا للطفولة، جامعة عين شمس.

٥ـ هالة الجرواني واميلى صادق (١٩٩٩). دراسة لبعض العوامل المؤثرة على التهتهة فى الأطفال ما قبل المدرسة فى محافظة الإسكندرية. مجلة دراسات الطفولة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، العدد الخامس، المجلد الثانى، ص ص ١١٣-١٢٢.

6- Davies, Peter ; Shanks, Becky & Davies, Karen (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development.Journal of Educational Review, 56, 3, 271-286.

7- Franken, Marie; Schalk, Caine & Boelens, Harrie

(2005). Experimental treatment of early stuttering: A preliminary study. Journal of Fluency Disorders, 30, 189-199.

8- Harris, Vanessa; Onslow, Mark; Packman, Am; Harrison, Elisabeth & Menzies, Ross (2002). An experimental investigation of the impact of the Lidcombe Program on early stuttering. Journal of Fluency Diaorders, 27, 203-214.

9- Kirk, Samuel; Gallagher, James & Anastasiow, Nicholas (1997). Educating exceptional children. (8th Ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

10- Lefferty, Addie; Gray, Shelley & Wilcox, Jeanne (2005). Teaching alphabetic knowledge to pre-school children with developmental language delay and with typical language development. Journal of Child Language Teaching and Therapy, 21, 3, 263-277.

11- Mc Carthy, Gillian & Neville, B (1992). Physical disability in childhood. New York: Churchill Livingston.

12- Kent, Raymond (2004). The MIT encylopedia of Communication Disorders. London, The MIT Press.

13- Rubin, Aubrey (2005). Auditory input therapy using a story to treat articulation disorders. The

لا تنسونا من صالح دعائكم




MOHAMED KHATAB
عالم الكتب